

Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle

Rédacteurs invités :

Jean Plante, Jean-Joseph Moisset

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, (Québec) Canada.

- | | |
|---|---|
| 1 Liminaire
Administrateur, administratrice scolaire
et identité professionnelle
Jean Plante et Jean-Joseph Moisset | 95 Identification professionnelle ou
suridentification à la profession?
La situation de directrices et de directeurs
d'établissements scolaires québécois
Lise Corriveau |
| 10 Directeurs généraux et directeurs généraux
adjoints des Commissions scolaires (CS)
du Québec : Un corps professionnel?
Jean Plante et Jean-Joseph Moisset | 111 Le partenariat décisionnel en éducation
et ses incidences sur l'harmonisation de
l'identité professionnelle du directeur
d'établissement scolaire
Marjolaine St-Pierre |
| 36 La professionnalisation de la fonction de
direction d'un établissement d'enseignement
et le développement du champ d'études de
l'administration de l'éducation
André Brassard | 133 L'administration de l'éducation : quelles
compétences...?
Philippe Dupuis |
| 62 Gestion de l'éducation et construction
identitaire sur le plan professionnel des
directeurs et des directrices
d'établissements scolaires
Yamina Bouchamma | 158 La gestion scolaire : une situation
à améliorer?
Jean Labelle et Michel St-Germain |
| 79 La résolution de problèmes complexes
et le leadership de cinq femmes directrices
générales de la province de Québec
Lyse Langlois | 175 L'identité professionnelle des chefs
d'établissements scolaires : évolution
et transformation
Claire Lapointe et Lyse Langlois |

VOLUME XXXII:2 – AUTOMNE 2004

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Secrétaire général de L'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : (418) 681-4661
Télécopieur : (418) 681-3389
Courriel : revue@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0849-1089

Liminaire

Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle

Rédacteurs invités :

Jean Plante

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, (Québec) Canada.

Jean-Joseph Moisset

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, (Québec) Canada.

Introduction

Parler de profession et de professionnalisation dans le domaine de l'enseignement est tout à fait normal. Cette question refait périodiquement surface. Barnabé et Toussaint (2002) en font la preuve en dressant l'évolution historique de l'administration de l'éducation comme champ d'application de l'administration générale. Déjà, la Commission Parent (1963-1966)¹ s'était questionnée sur l'identité professionnelle des enseignants (t. III, ch. 12). En 1966, le gouvernement du Québec confie à la Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social le mandat d'examiner toute la question de l'organisation professionnelle dans cette province compte tenu de l'inadéquation manifeste des lois professionnelles québécoises à la nouvelle notion de profession et de la demande pressante pour la création de nouvelles corporations professionnelles. Enfin, au cours de la dernière décennie, le Conseil supérieur de l'éducation (1991 et 2004) a cru nécessaire de donner son avis sur l'épineux problème de la professionnalisation de l'enseignement. Au cours de la même période, il s'est questionné, à maintes reprises, sur la spécificité de l'administration de l'éducation (Conseil supérieur, 1993, 1996, 1999, 2001 et 2002).

1. La Commission Parent a été mise sur pied par le Gouvernement du Québec, en 1961, afin qu'elle étudie les problèmes confrontant le système éducatif d'alors.

Les définitions de la profession et de la professionnalisation qu'apportent la plupart des auteurs varient considérablement.

Au-delà des préoccupations gouvernementales, plusieurs scientifiques (Trottier, 1970, 1999, Tangri, 1972, Ortiz, 1981, Léger, 1983, Lessard, 1991 et 1999, Chapoulie, 1973, 1975a et 1975b, Benguigui, 1972, Abbott, 2001, Baudoux, 1994, Levine, 2001, Siegrist, 2001, Hinings, 2001, Tardif et Gauthier, 1999, Bourdoncle, 1991 et 1993, etc.) ont étudié le problème de la professionnalisation de divers intervenants sociaux. Cette liste, impressionnante et pourtant très partielle, montre l'importance accordée à l'étude des professions, en général, d'une part et des professions de l'enseignement d'autre part. Elle met aussi en évidence l'actualité du propos.

Les définitions de la profession et de la professionnalisation qu'apportent la plupart des auteurs varient considérablement correspondant sans doute à des visions différentes de ce que sont les facteurs à prendre en compte. La littérature scientifique considère, globalement, trois approches théoriques à cet égard : les fonctionnalistes, les interactionnistes et les conflictualistes (Larouche, 1987). Les fonctionnalistes lient la professionnalisation à l'évolution des sociétés. « La professionnalisation est alors vue d'abord et avant tout comme une recherche systématique et légitime de reconnaissance et de statut menée par un groupe occupationnel (Martineau, 1999, p 12). » Selon Perron, Lessard et Bélanger (1993, p. 6), les interactionnistes représentent « les professions comme des groupes occupationnels qui négocient, sur le terrain d'une pratique, les conditions et les termes de celle-ci, structurent leurs rapports avec une clientèle et produisent à la fois un service et une idéologie qui légitiment le mandat que ces groupes réclament de la société ». Les conflictualistes admettent, tout comme les interactionnistes, que les professions sont des construits sociaux. Ils insistent sur l'importance « du processus politique de contrôle du marché et des conditions du travail, acquis par un groupe social à un moment historique déterminé (Bourdoncle, 1993, p. 90) ».

En somme, les questions relatives à la définition de la profession et de la professionnalisation renvoient au marché du travail, aux conditions qu'offre celui-ci aux groupes de personnes y œuvrant, ainsi qu'aux processus d'adaptation et d'intégration aux vécus par les différents membres de ces diverses occupations sociales de même qu'aux phénomènes d'établissement et de contrôle d'un territoire occupationnel donné.

Le présent numéro de la revue *Éducation et francophonie* aborde la question de la professionnalisation des administrateurs et administratrices œuvrant dans le monde de l'éducation. Avant d'en dresser un bref aperçu, il nous semble important de rappeler succinctement ce que sont l'identité professionnelle et la professionnalisation, ainsi que ce qui constitue une profession.

L'identité professionnelle

Même si le phénomène de professionnalisation en est un très médiatisé aujourd'hui, il ne faut pas en conclure qu'il constitue une nouveauté scientifique. Dussault (1978) montre que la recherche de la reconnaissance gouvernementale québécoise par les divers groupes occupationnels remonte au milieu du XIX^e siècle. Il semble,

selon Laliberté (1979), que la tendance à la professionnalisation se soit manifestée de façon plus explicite, au cours des dernières décennies, par l'accroissement du nombre d'activités de travail qui ne peuvent être exercées légalement sans l'autorisation d'un permis et par l'accroissement du nombre de groupes professionnels qui revendiquent et qui obtiennent, de l'État, le pouvoir de s'autoréglementer par le biais d'un ordre professionnel.

L'identité est le résultat d'un processus qui fait intervenir deux dimensions essentielles, mais opposées : nous-même et ce qui nous est extérieur. Dans les deux cas, il s'agit d'une activité d'intériorisation, d'un mécanisme d'incorporation à l'autre, de ce qui n'est pas soi, de ce qui est extérieur à soi. Le processus identitaire renvoie à deux autres facteurs : l'adaptation et l'intégration. La littérature scientifique nous apprend qu'il y a au moins trois types d'identité : personnelle, professionnelle et sociale.

L'identité personnelle rend compte du sentiment de permanence et de continuité que la personne éprouve dans ses rapports sociaux et renvoie à la capacité à se reconnaître soi-même dans sa différence aux autres. L'identité dépend du pouvoir d'être reconnu et s'inscrit dans un jeu de pouvoir destiné à obliger l'autre à reconnaître sa différence.

L'identité professionnelle dépend de la reconnaissance faite, par la société et l'organisation dans laquelle œuvre la personne, de la valeur et de l'autonomie professionnelles. Elle dépend aussi des capacités que les membres d'une profession ont ou acquièrent de se reconnaître comme membres de la même profession, de s'organiser et de se situer dans leur spécificité par rapport aux autres professions, ainsi que de se faire reconnaître.

L'identité collective existe lorsque les membres d'un groupe s'identifient à quelque chose de commun. Celle-ci résulte de la représentation commune que les membres se font des objectifs ou des raisons constitutives d'un regroupement et de la reconnaissance mutuelle de tous dans cette représentation. Évidemment, toute identité collective comporte sa propre marginalité.

La professionnalisation

Ainsi que nous l'avons souligné, la professionnalisation d'une occupation peut être vue de différentes manières. Selon certains théoriciens, les professions forment, d'une part, des communautés unies autour de mêmes valeurs et de la même éthique de service et, d'autre part, leur statut professionnel s'autorise d'un savoir scientifique et pas seulement pratique. D'autres conçoivent les professions comme des groupes occupationnels qui négocient, sur le terrain d'une pratique, les conditions et les termes de celle-ci, structurent leurs rapports avec une clientèle et produisent à la fois un service et une idéologie qui légitiment le mandat que ces groupes réclament de la société. Enfin, d'autres théoriciens voient les professions comme des construits sociaux et, par conséquent, c'est la reconnaissance sociale et non la validité des savoirs et l'idéal de service qui départage les occupations professionnalisées de celles qui ne le sont pas.

Qu'est-ce qui distingue un métier d'une technique et d'une profession?

La profession

Qu'est-ce qu'une profession? Existe-t-il des professions plus nobles que d'autres? Qu'est-ce qui distingue un métier d'une technique et d'une profession? Y a-t-il une hiérarchie entre ces différentes appellations? Une façon de répondre à ces questions consiste à les examiner dans leur contexte social respectif. Selon certains auteurs (Hinings, 2001, Siegrist, 2001), ce sont la complexité des occupations et leur place dans la coordination des différentes fonctions des organisations qui caractériseraient et différencieraient ces diverses appellations.

Quel que soit leur caractère principal, centralisé ou décentralisé, la plupart des systèmes scolaires font intervenir des décideurs et des gestionnaires à plusieurs paliers de leur configuration organisationnelle traditionnellement perçue comme une pyramide imbriquant le central, le régional et le local.

Autant de problématiques qui traversent sous des formes et des angles multiples ce numéro spécial de la revue *Éducation et francophonie* consacré à l'identité professionnelle des administrateurs et administratrices scolaires.

L'apport des différents auteurs

Le premier article pose le problème de la complexité de l'identité personnelle, sociale et professionnelle. Moisset et Plante, après avoir bien situé et défini les concepts profession, professionnalisation et professionnalisme, élaborent un modèle d'analyse en vue d'étudier le groupe professionnel que constituent les directeurs généraux et leurs adjoints des Commissions scolaires du Québec. La deuxième partie de leur texte décrit l'évolution de la carrière de ces professionnels ainsi que les rôles et fonctions qu'ils sont appelés à jouer au sein du système éducatif. Ayant été dans l'impossibilité de réaliser l'enquête sur le terrain, ils construisent leur analyse en s'appuyant sur les divers documents légaux et administratifs définissant les rôles et fonctions de ces professionnels.

Ainsi que l'indique le titre de son article, Brassard est à la recherche des liens possibles entre l'identité professionnelle des directeurs d'établissements scolaires et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. Il s'interroge sur ce à quoi correspond le champ de connaissances, qu'il met en relation avec l'activité professionnelle des individus. La deuxième partie de son texte est consacrée au développement de certaines conditions propres au développement du champ d'études de l'administration scolaire : la production de connaissances spécifiques au milieu où se vit l'administration de l'éducation; la prestation de programmes à orientation professionnelle universitaire; la mise en place d'unités universitaires vouées exclusivement à l'administration de l'éducation; les regroupements en équipes ayant une masse critique suffisante; et, le maillage entre les milieux de pratique, les associations professionnelles et les milieux universitaires comme un facteur-clé du développement du champ d'études aussi bien que de la profession d'administration scolaire.

Bouchamma présente les résultats d'une recherche qualitative qui porte sur la construction de l'identité professionnelle de chefs d'établissements scolaires œuvrant en milieu minoritaire francophone au Nouveau-Brunswick. Elle construit le cadre théorique de sa recherche en prenant en considération que l'identité professionnelle constitue une composante de l'identité globale. Elle retient certains paramètres autour desquels s'articule la profession du gestionnaire : le projet éducatif, l'éthique professionnelle et l'adhésion à une association syndicale.

Corriveau met en évidence que la tâche des directrices et directeurs d'établissements scolaires s'est alourdie et complexifiée, qu'elle est exigeante physiquement, émotionnellement et intellectuellement, et qu'elle empiète souvent sur la vie privée depuis que le Québec a accordé des pouvoirs accrus à ces professionnels. Elle pose alors les questions concernant la suridentification à la profession et les problèmes que cela soulève, ainsi que les moyens que les directeurs et les directrices prennent pour établir l'équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle.

L'article de St-Pierre vise à définir et à comprendre le processus de prise de décision en partenariat au sein des conseils d'établissement scolaire. Selon elle, en amorçant un processus de décentralisation des pouvoirs vers la base, les gouvernements de la quasi-totalité des pays développés misent sur la responsabilité des acteurs et favorisent le redéploiement des ressources vers les établissements. On assiste alors à une nouvelle répartition des pouvoirs, à l'émergence et à l'identification de zones conflictuelles potentielles ainsi qu'à l'apparition de nouveaux rapports de force inhérents à la mise en commun des visions éducatives diversifiées. Elle a articulé sa recherche autour d'un cadre conceptuel qui prend en compte la décision et son processus dans une situation partenariale, ce qui n'est pas sans lien avec les nouvelles pratiques professionnelles en gestion scolaire.

Langlois met en relation les résolutions de problèmes complexes et le leadership de cinq femmes directrices générales de commissions scolaires. Plus précisément, elle met en évidence que leur leadership s'exprime dans leur manière d'aborder une résolution de problèmes que les directrices considèrent elles-mêmes comme étant d'un niveau de complexité supérieure. Elle construit son cadre conceptuel autour de trois éthiques interdépendantes, celles de la justice, de la critique et de la sollicitude afin d'analyser les diverses actions qu'impose une démarche de résolution de problèmes.

Dupuis s'interroge sur les compétences professionnelles requises en administration de l'éducation, notamment en ce qui concerne les directeurs et directrices d'établissements scolaires. Il étaye son point de vue en analysant de façon critique les énoncés formulés par divers écrits sur le sujet. Il passe en revue les affirmations de l'Association américaine des principaux d'école du secondaire ainsi que celles de l'Association des principaux du primaire. Il s'appuie aussi sur les travaux de Grégoire, de Brassard et Corriveau et de Vie pédagogique. Cette démarche lui permet de nous présenter un cadre théorique qui s'articule autour des concepts suivants : vision, prise de décision, communication, leadership, relations humaines, sens politique et sens de l'organisation.

L'identité professionnelle est un phénomène complexe.

Bien que leur texte n'aborde pas précisément l'identité professionnelle des administrateurs scolaires, Labelle et St-Germain nous amènent à nous interroger sur un modèle de gestion autre que le modèle mécaniste, supporté par une bureaucratie et des principes administratifs avancés par Fayol, pour gérer, par l'entremise de règlements et de procédures, nos activités éducatives. En réponse à leur interrogation, ils nous proposent un nouveau management susceptible de prendre en considération la gestion des processus tout en ne laissant pas de côté l'évaluation des résultats laquelle est si prisée par le mouvement néo-libéraliste.

Dans leur recherche sur l'identité professionnelle, Langlois et Lapointe se demandent, dans un premier temps, ce qu'une lecture de l'évolution de la formation des chefs d'établissements scolaires peut nous apprendre à ce sujet. Elles formulent ainsi leur deuxième question : l'identité professionnelle des directions d'écoles est-elle différente de celle des enseignants qui aspirent à devenir directeurs ou directrices? En faisant une lecture synthèse de l'histoire de la formation des gestionnaires scolaires, les auteures montrent qu'on retrouve un corpus scientifique dans ce domaine vers 1920, chez les Américains; celui-ci apparaît après la Seconde guerre mondiale au Canada. Après avoir interrogé 17 personnes, enseignants et directeurs, provenant de 5 établissements scolaires, les auteures constatent la présence d'une éthique dialoguée de la responsabilité chez leurs sujets. Elles notent aussi que les gestionnaires et les personnes qui aspirent à l'être possèdent des identités spécifiques enracinées dans des collectivités et des pratiques professionnelles distinctes.

Au total, en dépit de la diversité des problématiques particulières examinées, un dénominateur commun semble se dégager de l'ensemble de ces textes, à savoir que l'identité professionnelle est un phénomène complexe et que la promotion au statut de profession reconnue est le résultat de processus longs et contraignants, compte tenu des exigences multiples et variées généralement requises. L'on convient aisément à cet égard que l'administration scolaire, dont le potentiel dans cette perspective n'est pas négligeable, en est encore bien loin.

Alors que les discussions battent leur plein au Québec en ce qui concerne la reconnaissance formelle d'une profession enseignante encadrée par un ordre professionnel qui serait éventuellement mis en place, il est à se demander si une telle démarche pour les administrateurs et administratrices scolaires serait nécessaire ou même souhaitable. La question est en tout cas légitime, même si, on en est bien conscient, aucune réponse directe n'y a été apportée ici. Mais au moins, des conditions et préalables importants ont été abordés de front, en ce qui a trait entre autres à une *cohérence à construire entre l'administration scolaire comme champ d'études et de recherche prétendant à une spécificité et à une certaine scientificité et l'ensemble des pratiques de formation dans le domaine et celles de la gestion des organisations et établissements scolaires, caractérisées par leur grande diversité, somme toute compréhensible, en fonction des niveaux où l'on se situe dans le système éducatif et les milieux où l'on opère.*

La réflexion, on le voit, ne fait que commencer. Bonne lecture!

Références bibliographiques

- Abbott, A. (2001). «Professions, Sociology of ». In Neil J. Smelser et Paul B. Baltes (éditeurs), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Vol. 18, pp. 12166--2169.
- Barnabé, C. et P. Toussaint (2002). *L'administration de l'éducation : une perspective historique*. Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Baudoux, C. (1994). *La gestion en éducation : Une affaire d'hommes ou de femmes?* Cap-Rouge (Qc), Presses Inter Universitaires.
- Benguigui, G (1972). *La définition des professions*, Épistémologie sociologique, Vol. 13, pp. 99-113.
- Bourdoncle, R. (1991). *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. Note de synthèse*, Revue française de pédagogie, No 4, pp. 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. Note de synthèse*, Revue française de pédagogie, No 105, pp. 83-119.
- Chapoulie, J. M. (1973). *Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels*. Revue française de sociologie, Vol. 14, pp. 77-128.
- Chapoulie, J. M. (1975a). *Le corps professoral dans la structure de classe*. Revue française de sociologie, Vol. 15, pp. 155-200.
- Chapoulie, J. M. (1975b). *Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire*. Revue française de sociologie, Vol. 16, pp. 439-484.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec, Québec, Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation*. Rapport annuel (1995-1996) sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec, Québec, Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. Rapport annuel (1998-1999) sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec, Québec, Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *La gouverne de l'éducation - Logique marchande ou processus politique?* Rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins en éducation au Québec, Québec, Le Conseil.

- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *La gouverne de l'éducation : priorité pour les prochaines années*. Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins en éducation au Québec, Québec, Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec, Le Conseil.
- Dussault, G. (1978). *L'évolution du professionnalisme au Québec*. Relations industrielles, Vol. 33, No 3, pp. 428-469.
- Hinings, C. R. (2001). *Professions in Organization*. In Neil J. Smelser et Paul B. Baltes (éditeurs), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Vol. 18, pp. 12160-12166.
- Laliberté, R. (1979). *La professionnalisation des occupations : Une tendance à accentuer ou à renverser?* Critère, No 25, pp. 23-40.
- Larouche, R. (1987). *La sociologie des professions : Perception critique de certains concepts ou courants d'idées*. Québec, Étude réalisée au Département de sociologie de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval.
- Léger, A. (1981). *Les déterminants sociaux des carrières enseignantes*. Revue française de sociologie, Vol. 22, No 4, pp. 549-574.
- Lessard, C. (1999). *La professionnalisation de l'enseignement : un projet à long terme à construire dès maintenant*. In Maurice Tardif et Clermont Gauthier (sous la direction), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 99-112.
- Lessard, C. (1991). *Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspectives comparatives et enjeux actuels*. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (sous la direction), *La profession enseignante au Québec, enjeux et défis des années 1990*, Québec, IQRC.
- Levine, F. J. (2001). *Professionalization of Social and Behavioral Scientists: United States*. In Neil J. Smelser and Paul B. Baltes (éditeurs), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Vol. 18, pp. 12146-12154.
- Martineau, S. (1999). *Un champ particulier de la sociologie : les professions*. In Maurice Tardif et Clermont Gauthier (sous la direction), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 7-20.
- Ortiz, F. I. (1981). *Career Patterns in Education: Women, Men, and Minorities in Public School Administration*. New York, Praeger.
- Perron, M., C. Lessard et P. W. Bélanger (1993). *La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit?* Revue des sciences de l'éducation, Vol. 19, No 1, pp. 5-32.

- Québec (gouvernement du), Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social (Rapport Castonguay) (1970). *L'organisation et la réglementation des professions de la santé au Québec*. Annexe XII, tomes I-IV, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- Québec (gouvernement du), Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1966). *Rapport*. Québec, Éditeur officiel du Québec.
- Siegrist, H. (2001). *Professionalization/Professions in History*. In Neil J. Smelser et Paul B. Baltes (éditeurs), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Vol. 18, pp. 12154-12160.
- Tangri, S. (1972). *Determinants of Occupational Role Innovation among College Women*, *Journal of Social Issues*, Vol. 28, pp. 177-199.
- Tardif, M. et C. Gauthier (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Trottier, C. (1999). *La création d'un ordre des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement*. In Maurice Tardif et Clermont Gauthier (sous la direction), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 139-150.
- Trottier, C. (1970). *Le processus de professionnalisation de l'enseignement*. Thèse de maîtrise, Québec, Université Laval.

Directeurs généraux¹ et directeurs généraux adjoints des Commissions scolaires (CS) du Québec :

Un corps professionnel?

Jean-J. Moisset

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, (Québec), Canada.

Jean Plante

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, (Québec), Canada.

RÉSUMÉ

Profession, professionnalisation et identité professionnelle, autant de concepts qui ont retenu depuis longtemps l'attention des chercheurs et ont fait irruption plus récemment dans le secteur de l'éducation. Au Québec, c'est surtout sur la profession enseignante qu'on s'est penché jusqu'ici. Mais depuis quelque temps, on a commencé à s'intéresser à la gestion et aux gestionnaires de l'éducation. Le présent article examine la problématique de l'identité professionnelle des directeurs généraux des commissions scolaires et de leurs adjoints, dont le rôle est reconnu comme stratégiquement important parmi les gestionnaires scolaires.

1. Le masculin est utilisé dans le seul but d'allègement du texte et sans préjudice aucun pour les personnes de sexe féminin.

Il expose dans un premier temps les principaux aspects conceptuels et les composantes d'un modèle d'analyse systématique de l'identité professionnelle; il présente dans un deuxième temps les données factuelles colligées par les auteurs à partir de sources documentaires pertinentes relativement à ce que sont les DG et DGA, à ce qu'ils font et à la manière dont ils le font et enfin, à la lumière des éléments caractéristiques du modèle, il tente d'apporter des éléments de réponse à la question posée plus haut.

ABSTRACT

Québec School Board (SB) Director Generals and Assistant General Directors: A Professional Body?

Jean-J. Moisset, Faculty of Education Sciences, Laval University, Québec City, (Québec), Canada.

Jean Plante, Faculty of Education Sciences, Laval University, Québec City, (Québec), Canada.

Profession, professionalization and professional identity are concepts that have long held the attention of researchers, and more recently erupted in the education sector. Until now in the province of Québec, it was the teaching profession that was most often scrutinized. But researchers have started to take an interest in education managers and management. This article takes a look at the issue of the professional identity of school board general directors and their assistants, whose role is recognized as being strategically important to school administrators.

The article first describes the main conceptual aspects and parts of a systems analysis model of professional identity; it then presents the factual data the authors collated from documentary sources about what director generals and assistant director generals are, what they do, and how they do it, and finally, in light of the model's characteristic elements, they attempt to introduce elements of an answer to the question asked above.

RESUMEN

Directores generales y directores generales adjuntos de las Comisiones escolares (CS) de Quebec : ¿Un cuerpo profesional?

Jean-J. Moisset, Facultad de ciencias de la educación, Universidad Laval, Quebec, (Quebec), Canadá.

Jean Plante, Facultad de ciencias de la educación, Universidad Laval, Quebec, (Quebec), Canadá.

Profesión, profesionalización e identidad profesional constituyen algunos de los conceptos que han retenido la atención de los investigadores y que reciente-

mente han hecho su aparición en el sector de la educación. En Quebec, es la profesión de maestro la que ha atraído sobre todo la atención, aunque desde hace algún tiempo, la gestión y los gestores de la educación han despertado el interés. El presente artículo examina la problemática de la identidad profesional de los directores generales de las comisiones escolares y de sus adjuntos, cuyo rol se reconoce como estratégicamente importante entre los administradores escolares.

Se presentan en un primer momento los principales aspectos conceptuales y los elementos constitutivos de un modelo de análisis sistemático de la identidad profesional; en un segundo momento se presentan los datos factuales recogidos por los autores en fuentes documentales pertinentes relacionadas con los DG y los DGA, lo que hacen y la manera de hacerlo y finalmente, a la luz de los elementos característicos del modelo, se aportan los elementos de una respuesta a la pregunta que completa el título del artículo.

Introduction

Ce n'est pas d'hier que la notion de profession et les questions liées à la professionnalisation et à l'identité professionnelle ont retenu l'attention des chercheurs et des théoriciens. Cela est particulièrement vrai pour les sociologues qui ne pouvaient s'empêcher de mettre en perspective ces problématiques spécifiques (identité professionnelle) par rapport à la problématique générale de la socialisation et de l'identité sociale, leur objet privilégié d'études, dirait-on, de toujours. À cet égard, sans remonter au déluge et pour ne citer que ceux-ci, on peut mentionner les chefs de file des grands courants théoriques qui ont traversé ce champ : Margaret Mead (1934) avec l'interactionnisme symbolique, Talcott Parsons (1969) avec le structuro-fonctionnalisme et plus près de nous Pierre Bourdieu (1987) avec l'approche critique.

Sans doute, à cause entre autres de l'important rôle dévolu aux systèmes d'éducation formelle dans la socialisation des individus et leur accession à une profession, les chercheurs se sont très tôt intéressés aux activités qui s'y déroulent. Emile Durkheim lui-même, au début du siècle dernier, s'est penché sur les rapports entre l'éducation et la sociologie. Et même si on ne peut parler de filiation directe, on peut dire que dans cette perspective s'est constituée une abondante littérature portant essentiellement sinon exclusivement sur « le métier d'enseignant », « la professionnalisation enseignante », « l'enseignement et le professionnalisme ». Elle illustre, sans contredit, l'importance accordée à « l'éducation comme profession » (Lieberman, 1956) et à « l'éducation pour les professions » (Nelson, 1962). Cette problématique générale du statut professionnel des principaux acteurs oeuvrant dans le secteur de l'éducation s'est donc développée depuis plusieurs décennies et notamment dans les pays anglo-saxons. Mais, comme on va le voir, elle a fait son entrée au Québec et avec un intérêt sans cesse croissant, voilà déjà une dizaine d'années.

Problème et objectifs de l'étude

Le Québec n'a certes pas été de reste par rapport à ce dynamisme de la recherche sur la profession enseignante, le signal de départ, peut-on dire, ayant été donné par le Rapport annuel 1990-1991 du Conseil supérieur de l'éducation (1991). Certes, dans la foulée de ce rapport, peu de temps après sa publication, la *Revue des sciences de l'éducation*, sous la direction de Lessard, Perron et Bélanger (1993), consacre un de ses numéros au thème de la « professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants ». Et depuis, la problématique de la formation des maîtres et de l'identité professionnelle des enseignants n'a cessé d'alimenter la recherche et les publications (Féger (dir.), 1997; Desaulmiers *et al.* (dir.), 1997; Tardif et Ziarko (dir.), 1997; Gohier *et al.* (dir.), 2000; Gohier *et al.*, 2001).

Si de manière générale, et au Québec en particulier, les recherches sur la professionnalisation en milieu scolaire se sont surtout penchées sur les enseignants, il n'en reste pas moins, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1991), que la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner a été en butte à plusieurs obstacles, dont certains liés aux modes de gestion des organisations scolaires. De manière même indirecte et en l'occurrence négative, un autre groupe occupationnel, celui des administrateurs scolaires, était ainsi introduit dans les débats. Deux années plus tard, c'est directement que ce même groupe, large, des administrateurs scolaires sera interpellé par le Conseil supérieur de l'éducation (1993), soulignant « la nécessité d'un autre modèle de gestion de l'éducation ».

Ces observations sont dans un certain sens une forme de reconnaissance de l'importance de *ce que font* les administrateurs scolaires et de *la manière dont ils le font*, ce qui n'est pas sans lien avec *ce qu'ils sont*. Il est certes de plus en plus reconnu que l'organisation et la gestion scolaire, à quelque niveau où l'on se situe dans le système éducatif, mais particulièrement au palier intermédiaire et à la base, sont lourdement responsables des conditions et du climat dans lesquels se déroule l'acte d'enseigner. Elles constituent ainsi des facteurs significatifs de la réalisation des missions de l'école, voire de la réussite scolaire des élèves. Cela a été souligné par le Conseil supérieur de l'éducation (1993, p. 11) souhaitant que « la gestion de l'éducation [soit] passée au crible de l'analyse, tellement on lie la qualité de la formation dispensée et l'efficacité de la mise en œuvre même des services ». Et dans cette perspective d'un autre modèle de gestion, où « le gouvernement des personnes aurait sensiblement plus de place que l'administration des choses » (idem, p. 10), la révision des rôles des gestionnaires, entre autres, s'impose comme une tâche essentielle, soulignait-on.

Dans le contexte actuel et un peu plus de dix ans après la parution de ce rapport du Conseil, il nous a paru pertinent d'examiner la problématique de l'administration scolaire à partir de ceux qui la pratiquent. Nous nous intéressons de manière spécifique aux directeurs généraux et directeurs généraux adjoints des commissions scolaires, dont nous tâcherons d'examiner les rôles et les fonctions ainsi que leurs modes et conditions d'exercice.

Ces observations sont dans un certain sens une forme de reconnaissance de l'importance de *ce que font* les administrateurs scolaires et de *la manière dont ils le font*, ce qui n'est pas sans lien avec *ce qu'ils sont*.

Environ trois décennies après la Réforme Parent, le système scolaire du Québec est de nouveau l'objet de changements importants. Au plan administratif, avec l'actuelle réforme, on assiste à une redistribution des pouvoirs entre le palier intermédiaire et la base, allant dans le sens d'une plus grande autonomie de l'établissement scolaire. Auparavant, les commissions scolaires et leurs diverses instances avaient connu d'importantes transformations, ce qui n'a pas été sans influencer les rôles et fonctions des directeurs généraux et de leurs adjoints. En outre, au cours des dernières décennies, les directeurs généraux, bras droits des Conseils des Commissions se sont dotés d'une structure associative, l'ADIGECS (Association des directeurs généraux des commissions scolaires) dont l'une des importantes missions est « d'assurer la qualité de l'exercice de la profession en soutenant le développement et le perfectionnement de ses membres et en contribuant à la détermination de normes professionnelles d'exercice de la profession ». (ADIGECS, 2002)

De fait, le mois de mai de l'année 2002 a ramené le trentième anniversaire de la création de l'ADIGECS, raison conjoncturelle supplémentaire qui nous a amenés à porter notre attention sur le groupe des directeurs généraux et des directeurs généraux adjoints. Les premières réflexions systématiques, dont nous a donné l'opportunité le colloque dans le cadre du 70^e Congrès de l'ACFAS, portent sur la problématique de l'identité professionnelle de ces administrateurs scolaires.

L'objet du texte qui suit, découlant de notre communication, sera dans un premier temps d'exposer les aspects conceptuels généraux doublés d'un modèle d'analyse sur l'identité professionnelle que nous avons élaboré; dans un deuxième temps, seront présentées les principales données factuelles que nous avons pu colliger à partir de sources documentaires pertinents concernant les DG et les DGA et, dans un troisième et dernier temps, ces données seront analysées à la lumière des concepts et du modèle relatifs à l'identité professionnelle, ce qui nous permettra d'examiner si ces derniers constituent un groupe professionnel ou en voie de professionnalisation. Pour des raisons indépendantes de notre volonté, l'enquête sur les données perceptuelles auprès de DG et des DGA n'a pas pu être effectuée, ce qui, nous en convenons, relativise et rend encore davantage provisoire notre conclusion.

La profession d'administrateur scolaire : éléments d'un modèle d'analyse de l'identité professionnelle

Complexité du phénomène d'identité

La notion d'identité est inséparable de la problématique de la socialisation dont nous avons souligné, dès l'abord, l'importance des liens avec l'éducation. Elle est également incontournable par la réalité qu'elle recouvre et que l'on considère comme une condition *sine qua non* de la stabilité, même relative, indispensable à l'existence des individus, des groupes et des sociétés. Au commencement, peut-on dire à cet égard, il y a le « moi », si magnifiquement illustré par Descartes dans son célèbre « *cogito, ergo sum* », « *Je pense, donc je suis* ». Mais qui suis-je? Interrogation qui n'a cessé de hanter l'esprit des penseurs, à laquelle certes ne peuvent être données des

réponses une fois pour toutes car, souligne Erikson (cité par Dubar, 1991, p. 112), «l'identité n'est jamais installée, jamais achevée, puisque l'environnement du moi est mouvant».

Par ailleurs, à supposer que chacun, à chaque moment, soit en mesure de répondre à la question qui il est, il ne peut s'empêcher de se demander si cette « identité pour soi », pour reprendre les catégories de Dubar (idem, p. 112), correspond à «l'identité pour autrui», c'est-à-dire à la représentation qu'ont de lui ceux avec lesquels il est en relation. Il y a donc une négociation permanente entre le « soi » et « autrui » et dont l'enjeu est l'identité sociale, la reconnaissance de soi par autrui.

Mais cette identité sociale, elle-même n'est pas univoque et exclusive d'une seule dimension de l'existence, si importante soit-elle. On naît d'un père et d'une mère, appartenant à une famille; avec sa famille, père, mère et peut-être frères et sœurs, on fait partie d'un groupe plus large : communauté locale (clan, tribu), régionale, nationale; on a son groupe d'amis; on devient élève d'une école, étudiant d'un collège ou d'une université; on acquiert un métier, une profession, constituant avec ceux qui partagent la même activité en termes d'occupation, un corps de métier, un groupe professionnel, etc. L'identité comporte donc de multiples instances.

Tout cela traduit la complexité du phénomène d'identité, à la fois facteur de permanence et de stabilité et variable dans le temps; oscillant entre ce qu'on est pour soi-même et ce qu'on est pour les autres; déterminant du caractère unique de chaque individu et cependant ouvert à la pluralité. Cette complexité du phénomène se reflète bien à travers cette définition qu'en propose Dubar (1991, p. 113), à savoir que «l'identité n'est rien d'autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions». Cette complexité de l'identité sociale n'a pas moins permis aux multiples recherches engagées depuis longtemps d'aboutir à un certain nombre d'idées convergentes sinon de certitudes qui ont fait leur entrée dans l'étude des professions, de la professionnalisation et de l'identité professionnelle. Ce sera l'objet de la section qui suit que de les identifier et de les mettre en relief en les définissant, avant d'en dégager le potentiel, comme outil d'analyse applicable au cas des directeurs généraux et des directeurs généraux adjoints des commissions scolaires.

De l'identité sociale à l'identité professionnelle : quelques concepts clefs

Nous référant à ce qui précède, nous pouvons dire, dans un premier temps tout au moins, que l'identité professionnelle est une instance ou une dimension particulière de l'identité sociale. Comme telle, elle fait intervenir les mêmes éléments de complexité mis en relief auparavant, entre autres l'ambivalence entre le permanent et le variable, et les jeux d'interaction entre la représentation que l'on a de soi et l'image que l'on projette chez les autres, les interrelations entre la perspective individuelle et la perspective collective. L'identité professionnelle se distingue néanmoins nettement de l'identité sociale, dans la mesure où elle réfère, pour un individu ou un groupe, aux rôles, aux fonctions et aux tâches assumés dans un champ donné d'ac-

Tout cela traduit
la complexité du
phénomène d'identité,
à la fois facteur de
permanence et
de stabilité et variable
dans le temps.

tivités et aux structures et mécanismes formels et informels (mais surtout formels) balisant ce champ d'activités. Elle est donc spécifique à une seule sphère de l'existence humaine et, comme telle, n'est qu'une composante de l'identité sociale.

À la base de l'identité professionnelle, il y a des réalités caractéristiques d'un travail donné et du milieu ou de la situation de ce travail que traduisent quelques concepts majeurs, devenus incontournables, tant ils ont été étudiés et repris successivement par tous les chercheurs qui se sont penchés sur cette problématique. Pour notre part, et sans prétendre en cela à une quelconque originalité, nous mettrons en relief dans ce qui suit, les trois plus importants à nos yeux, soit les concepts de « *profession* », de « *professionnalisation* » et de « *professionnalisme* » avant de revenir sur le concept intégrateur d'identité professionnelle. L'on ne sera pas étonné cependant que cette exposition des concepts, procédant de choix qui nous sont propres, ne coïncide pas avec tout ce que la littérature offre sur l'éventail plutôt large et diversifié des questions qui s'y rattachent.

La notion de profession

Selon les auteurs se rattachant à la sociologie fonctionnaliste ou plus spécifiquement à la sociologie classique du travail, la notion de profession se confond avec les attributs spécifiques qui la caractérisent. Au premier chef, une activité professionnelle, une profession est supposée répondre à des problèmes ou des besoins particuliers ressentis par une collectivité. Cette perspective a été développée notamment par plusieurs chercheurs Nord-Américains dans la période qui a suivi la seconde guerre mondiale, à la suite des pionniers Flexner (1915) et Carr-Saunders et Wilson (1933). Qu'il s'agisse de Goode (1957; 1960), Gross (1958), de Blau et Scott (1962), de Becker (1962), pour ne citer que ceux-là, leurs idées convergent vers une conception des professions perçues comme des produits ayant en commun un certain nombre de traits que l'on peut identifier. De fait, leurs travaux offrent, pour la plupart, des listes aux nombres variés de caractéristiques, qui se recoupent généralement pour l'essentiel, permettant de définir une profession. Ainsi, Lieberman (1956)² « propose huit caractéristiques à prendre en compte pour définir la profession ». Celle-ci doit accomplir un service essentiel et unique pour la société, au moment où le service est fourni; elle doit mettre l'accent sur des techniques à caractère intellectuel. Ce type d'occupation suppose une longue période de formation spécialisée, la possession d'une grande autonomie de la part des individus qui l'exercent, l'acceptation d'un grand degré de responsabilité et la présence d'un code d'éthique et de certaines normes et de certains règlements relatifs à la certification et au maintien des standards de pratiques".

À la différence de cette nomenclature de Lieberman, Goode (1957) propose une perspective analytique qui perçoit les professions comme des communautés à l'intérieur d'une communauté plus large, répondant à des critères tels que l'identité commune, les définitions de rôles, l'engagement et les valeurs. De surcroît, il en vien-

2. Cité par Marta Anadon (2000). *L'enseignement en voie de professionnalisation*. Dans Christiane Gohier et al. (dir.), *L'enseignant un professionnel*, Ste-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, p. 4.

dra plus tard (1960, p. 903) à différencier ces critères selon leur degré d'importance, «les deux principales caractéristiques des professions, selon lui, celles autour desquelles s'articulent toutes les autres, étant l'acquisition d'une formation spécialisée et prolongée dans une branche du savoir abstrait et l'intérêt manifesté envers la collectivité et le service». Cela dit, il n'aligne pas moins de dix traits qu'une occupation acquiert au fur et à mesure qu'elle se professionnalise, à savoir que :

1. la profession détermine ses propres standards de formation;
2. l'étudiant aspirant professionnel passe à travers une expérience de socialisation adulte de bien plus grande portée (envergure) que l'apprenant dans d'autres champs occupationnels;
3. la pratique professionnelle est généralement reconnue légalement par une forme ou une autre de licence (permis);
4. l'attribution des permis et l'admission dans l'ordre professionnel sont régies (gérées) par les membres de la profession;
5. la plupart des législations touchant une profession sont façonnées par la profession même;
6. plus une profession gagne en termes d'échelle de revenu, de pouvoir et de prestige, plus elle est exigeante concernant le calibre des candidats-aspirants;
7. le praticien d'une profession n'est généralement pas soumis au contrôle et à l'évaluation de profanes (entendons autres que ceux de son ordre professionnel);
8. les normes de la pratique imposées par une profession sont plus contraignantes que les contrôles légaux;
9. le sentiment d'identification et d'appartenance des membres à leur ordre professionnel est généralement beaucoup plus fort que chez les membres d'autres groupes occupationnels;
10. une profession a plus de chance d'être une occupation finale (terminale), que les membres ne quittent généralement pas et dont une proportion très élevée affirme qu'ils la choisiraient encore s'ils avaient à le faire.

Dans une profession, le contrôle du travail par les membres renvoie surtout au fait que le travail n'est pas supervisé par des profanes extérieurs à leur groupe occupationnel.

Définitivement, l'approche de Goode, à travers cette liste de dix caractéristiques, a l'avantage, d'une part, d'illustrer, de manière plus explicite, la vision fonctionnaliste des professions, par définition au service de la collectivité et dans un domaine particulier. C'est le quasi monopole des savoirs et savoir-faire détenus par les membres qui justifie la très large autonomie et la liberté dont ils jouissent dans l'exercice de leur profession. Encore faut-il que les normes imposées par la profession soient contraignantes et respectées, l'intérêt du public transcendant les intérêts particuliers de l'ordre professionnel et de ses membres. À cet égard, nous rejoignons Trottier (1999, pp. 7-20) quand il souligne que «dans une profession, le contrôle du travail par les membres renvoie surtout au fait que le travail n'est pas supervisé par des profanes extérieurs à leur groupe occupationnel. Parce qu'ils détiennent une compétence exclusive dans une branche du savoir et qu'ils intériorisent les normes qui doivent présider l'exécution des tâches, une large responsabilité leur est déléguée, et ils bénéficient d'une certaine autonomie ».

Il n'en est pas moins vrai que, comme une arme à double tranchant, ce monopole sur un domaine particulier peut comporter des risques sérieux pour la collectivité, de sorte que certains mécanismes formels voire un encadrement juridique soient nécessaires parallèlement « au contrôle social informel [même lorsqu'il] apparaîtrait d'abord comme une garantie des pratiques professionnelles », pour reprendre les mots de Trottier. La quintessence de cette vision se résumerait au fait qu'une profession est une occupation formelle reconnue comme un ordre professionnel par une instance légale prévue à cet effet.

Ainsi nous permettra-t-on de citer les cinq (5) critères que le Code des professions du Québec (article 25) prévoit pour recommander la création d'un ordre professionnel.

Ils portent respectivement sur :

1. les connaissances requises des personnes pour exercer les activités;
2. l'autonomie dont jouissent les membres de cet ordre dans l'exercice de leurs activités professionnelles;
3. le caractère personnel des rapports entre ces personnes et les gens recourant à leurs services, en raison de la confiance particulière que ces derniers sont appelés à leur témoigner;
4. les préjudices ou dommages que pourraient subir les gens recourant aux services de ces personnes par suite du fait que leur compétence ou leur intégrité ne seraient pas contrôlées par l'ordre;
5. le caractère confidentiel des renseignements que ces personnes sont appelées à connaître dans l'exercice de leur profession.

Il nous semble clair, tout en reconnaissant l'importance de l'ensemble de ces critères centrés sur la protection du public potentiellement bénéficiaire de ses services, que la vision fonctionnaliste de la profession ne rend pas compte explicitement de la dynamique fort complexe des interrelations entre les individus, les groupes et la société dans le processus de construction de l'identité professionnelle. C'est cette dimension que semble, à première vue, prendre en charge l'approche interactionniste symbolique que nous associons au concept de professionnalisation qui est examiné dans ce qui suit.

Le concept de professionnalisation

L'approche interactionniste symbolique reconnaît les professions comme des réalités dont on peut mettre en relief la substance et les attributs propres. Mais ces réalités sont relatives ou plus ou moins objectives, parce qu'objectivées à un moment donné et donc susceptibles de changement dans un processus interactif dynamique entre les représentations que les individus ont de leur occupation et de leurs pratiques et les représentations que s'en font *les autres*, autres individus, groupes et collectivité. Dans cette optique, il est aussi important de connaître un produit que sa genèse, d'autant plus que ce produit, en l'occurrence la profession, ne peut être qu'un état transitoire, quelle que soit la durée de cette transition, d'un processus jamais

La notion de professionnalisation qui se dégage de ce qui précède est celle d'une suite d'actions entreprises par un groupe d'individus liés à et *par* une commune occupation en vue de se doter de certaines caractéristiques.

achevé. L'on rejoint ainsi la notion de « profession, reconnue comme un ensemble de pratiques sociales et définie par des rôles et des conduites diverses contribuant à faire évoluer les identités des individus » (Cohen-Scali, 2000, p. 86).

Si la professionnalisation est généralement reconnue comme un processus dont l'aboutissement est l'émergence d'une profession, l'envergure et la portée de ce processus sont saisies de manière différente selon les auteurs. D'aucuns parlent d'éléments constitutifs de la professionnalisation, comme Jenkins qui, cité par Anadon (idem, p. 7), en distingue six majeurs : structurel, contextuel, relatif à l'activité, idéologique, éducationnel et comportemental. On peut faire remarquer que ces éléments constitutifs de la professionnalisation ne sont pas bien loin des attributs spécifiques de la profession, avec lesquels ils partagent le caractère plus ou moins statique et descriptif. Et c'est également le cas pour « les caractéristiques communes à toutes les occupations » ou « les facteurs de différenciation des professions » de Hughes, également rapportées par Anadon (idem, p. 8). C'est enfin le dilemme auquel ont été confrontés les auteurs qui ont réduit la professionnalisation à l'établissement d'une typologie des professions ou d'une classification selon des niveaux. Nous citerons encore Marta Anadon qui rapporte (idem, p. 9) que Ritzer et Walczakk avaient identifié dans leur étude « cinq niveaux dans le processus de professionnalisation : les professions marginales, les occupations qui aspirent à la professionnalisation, les semi-professions, les nouvelles professions et les professions traditionnellement établies ».

La notion de professionnalisation qui se dégage de ce qui précède est celle d'une suite d'actions entreprises par un groupe d'individus liés à et *par* une commune occupation en vue de se doter de certaines caractéristiques, leur ultime visée étant leur reconnaissance comme un groupe professionnel distinct et mieux, comme un ordre professionnel au sens du Code des professions. À cet égard, l'on soulignera à la suite de ces auteurs que trois éléments majeurs marquent le processus de professionnalisation à savoir : « l'uniformisation des pratiques assorties de conditions spécifiques d'exercice de la profession; la définition de normes et de standards; l'exclusivité de services avec contrôle sur l'ensemble de la pratique et la formation en conséquence des membres ». Il va de soi que la mise en œuvre de ces actions s'accompagne de toute une série d'interactions entre les individus au sein du groupe et entre le groupe et la communauté susceptibles de faire émerger un sentiment d'identification et d'appartenance au groupe de référence. En dépit de tout cela, comme nous le mettrons plus loin en relief, la professionnalisation ne recouvre pas le processus de construction de l'identité professionnelle. Mais examinons auparavant la notion de professionnalisme.

Le concept de professionnalisme

Alors que la professionnalisation est un processus relatif à une occupation donnée et au *groupe* de personnes qui y sont associées, le professionnalisme renvoie aux *individus* qui, dans l'accomplissement de leurs activités professionnelles, sont aptes à démontrer leur maîtrise des savoirs et des savoir-faire définissant leur champ professionnel ainsi que du savoir-être, notamment en termes de valeurs, de normes et

d'attitudes, qui y est relié. C'est le sens généralement donné aux expressions courantes « faire preuve de professionnalisme », « être professionnel ou professionnaliste », l'accent étant cependant mis sur le savoir-être, ce qui n'entraîne nullement une diminution de l'importance de compétences spécifiques dans la perspective de la construction d'une identité professionnelle. L'on trouve dans ce concept ainsi défini ce par quoi, dirait Goode (1960), on peut distinguer les vrais professionnels des usurpateurs et des charlatans.

Il est ainsi difficile en traitant du professionnalisme de ne pas faire état de l'éthique au sens de *valeurs fondamentales et de normes spécifiques à respecter, d'attitudes et de comportements à afficher*, ce qui suppose qu'elles ont été préalablement intériorisées. Le professionnalisme peut être donc considéré autant comme un ensemble de qualités, de façons d'être que le processus au terme duquel elles ont été acquises et développées. À ce point de vue, le professionnalisme pourra être apprécié suivant des degrés distribués sur une échelle et attribuables aux personnes exerçant les fonctions reliées à cette profession.

L'ensemble des éléments précédents, à quelque école de pensée à laquelle ils se rattachent, convergent pour donner lieu à l'identité professionnelle dont nous tâcherons, dans la section suivante, de présenter une définition ainsi qu'un modèle d'analyse.

Concept et modèle d'analyse de l'identité professionnelle

Identité professionnelle : le concept

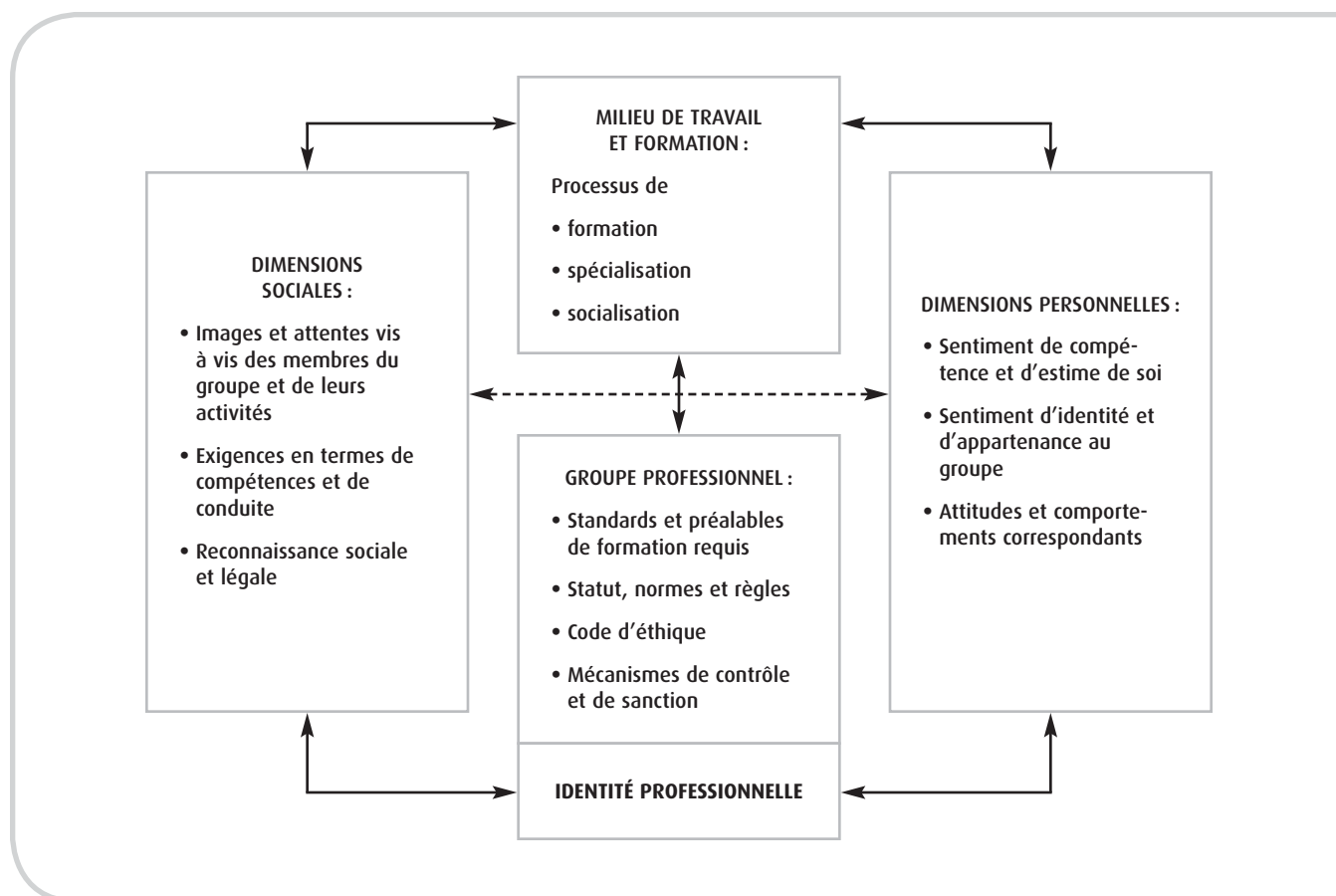
À l'instar de l'identité sociale, l'identité professionnelle se présente à travers la littérature comme une réalité éminemment complexe découlant d'un processus très long et multi-forme, faisant intervenir de nombreuses interactions entre divers acteurs, individuels et collectifs. Dans une acception première, elle est d'ailleurs saisie comme « une forme particulière d'identité sociale qui se manifeste dans et par l'implication au travail » (Cohen-Scali, 2000, p. 82). Mais la définition qu'en donne Claude Dubar (1996, p. 111), déjà citée, fait encore mieux ressortir la complexité de l'identité professionnelle, selon lui, « résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions ». Cela dit, nous laisserons de côté la dynamique proprement dite des processus liés à la construction pour centrer notre attention sur les principales composantes de l'identité professionnelle, dont nous tâcherons d'en faire une brève synthèse.

Plusieurs définitions opérationnelles sont offertes de l'identité professionnelle. Ainsi Valérie Cohen-Scali (2000, p. 90 et ss), à la suite de plusieurs chercheurs ayant étudié l'identité professionnelle la conçoit comme « *une accumulation de savoir-faire et d'habiletés, associés à une profession* ». Attitudes des individus à l'égard d'eux-mêmes, représentations sociales communes aux membres et reflétant le savoir commun des individus sur eux-mêmes sont autant d'éléments qui, appliqués aux activités liées à un travail, deviennent constitutifs de l'identité professionnelle. Elles se traduisent alors par des pratiques de travail, des facteurs culturels, des systèmes de normes et de valeurs appuyés sur un savoir professionnel, le tout étant partagé par

les membres du groupe. À ces éléments liés aux individus – membres et au groupe professionnel s'ajoutent ceux provenant des *autres* et plus globalement de la société, soit l'image que ces derniers se font de cette profession et les attentes ou voire les exigences qu'ils expriment à son égard.

On le voit, l'identité professionnelle comme résultante de ces négociations constantes entre l'individu, les membres de son groupe professionnel et la société s'articule, comme le soulignent Gohier *et al.* (1999) autour de trois dimensions majeures : les aspects proprement psycho-individuels, les attentes de la société et les aspects associés au groupe professionnel, qui rejoignent les trois dimensions du modèle de Cohen-Scali (2000, p. 130), sous les dénominations : dimensions personnelles, dimensions sociales et milieu de travail et de formation, dont nous nous inspirons pour élaborer notre propre modèle d'analyse de l'identité professionnelle.

Figure 1. **Identité professionnelle : le modèle d'analyse**



Ce schéma résume et illustre l'identité professionnelle dans ses différentes dimensions, principalement personnelles et sociales, et dans sa genèse, traduite par un ensemble d'interactions-transactions au sein du milieu de travail et du groupe professionnel. Tous les éléments de ce schéma ainsi que les lignes qui les relient, les

doubles flèches indiquant les interactions réciproques entre eux, traduisent le caractère dynamique et complexe de la construction à laquelle ils concourent, de l'identité professionnelle, elle-même, réalité toujours en mouvement, compte tenu des évolutions de contexte et de conjoncture.

Le schéma nous aura permis d'identifier les principaux éléments à prendre en considération dans l'élaboration de l'outil de cueillette des données relativement à la fonction de directeur général et de directeur général adjoint des commissions scolaires du Québec. Il nous servira par ailleurs d'instrument d'analyse de ces données. Ces observations nous amènent à dire quelques mots de la démarche méthodologique suivie.

Démarche méthodologique

À la lumière des éléments conceptuels et du modèle d'analyse présentés plus haut, deux types d'information nous ont paru nécessaires pour pouvoir apporter des éléments de réponse relativement au statut professionnel des directeurs généraux et des directeurs généraux adjoints des commissions scolaires du Québec : des données plus factuelles d'une part et des données plus perceptuelles d'autre part.

En ce qui concerne le premier type de données, nous avons été amenés à procéder à une analyse des principaux documents pertinents, notamment des textes traitant de l'histoire des commissions scolaires et de leur direction générale, des textes législatifs portant sur les fonctions-attributions des directeurs généraux des commissions scolaires et des règles encadrant leurs activités et de documents plus spécifiques ayant trait à l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) du Québec.

Un questionnaire a été élaboré par la suite, sur la base des éléments constitutifs majeurs de notre cadre d'analyse, devant nous permettre de collecter les informations pertinentes pour compléter d'une part les données factuelles de base, relatives aux 70 directeurs généraux des commissions scolaires et de leurs adjoints et pour recueillir d'autre part, les perceptions et points de vue des DG et des DGA quant à divers aspects de leurs fonctions. Le questionnaire au total comportait 75 questions, dont quatre ouvertes, articulées autour de quatre parties et réparties comme suit :

- la première, avec 9 questions fermées portant sur les profils socio-démographique et socio-professionnel des DG et des DGA.;
- la deuxième, avec 23 questions, dont 22 fermées, portant sur les rôles, fonctions et responsabilités des répondants;
- la troisième, avec 25 questions, dont 24 fermées, portant sur la manière dont les répondants caractérisent et perçoivent leur fonction comme DG ou DGA.;
- la quatrième, avec 18 questions, dont 16 fermées, portant sur la manière dont les répondants se perçoivent, eux et leurs pairs, en regard de leur fonction.

Présentation et analyse des données

Les directions générales des commissions scolaires : rétrospective historique

Afin de permettre une meilleure compréhension des données qui sont présentées ci-après, il nous apparaît important de situer historiquement le corps professionnel que constituent les directeurs généraux des commissions scolaires. On s'en doute, l'importance de ce groupe professionnel évolue en fonction des responsabilités que l'État impute à son employeur, la commission scolaire. Il convient, en conséquence, de dresser un tableau synthèse de cet organisme responsable de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle.

Les commissions scolaires sont mises en place au milieu du XIX^e siècle. En 1948-49, on en compte 1927 et le secrétaire-trésorier est alors le haut-fonctionnaire de la commission scolaire dont les membres sont élus par les contribuables de la municipalité. Dans les milieux urbains, elles offrent aussi l'enseignement secondaire, mais dans les milieux ruraux, l'enfant doit se satisfaire de l'école primaire. Du côté anglophone, l'école secondaire donne accès à l'université alors que, chez les francophones, l'école privée, le collège classique, débouche sur l'enseignement supérieur.

Le système éducatif québécois vit sa première révolution scientifique lorsque Roland Vinette publie les résultats de sa thèse doctorale dans le *Journal de l'instruction publique*. Il annonce ce qui sera la pierre angulaire des programmes d'études du primaire (1948) et du secondaire (1956), ainsi que ceux de la formation des maîtres (1953). La psychologie expérimentale fait alors son entrée dans le monde de l'éducation québécois.

La révolution tranquille des années 1960 accentue la prise en charge de l'éducation obligatoire par l'État et de la responsabilisation des mécanismes politiques régionaux. À la suite du rapport de la Commission Tremblay (1956) et dans la foulée de la Commission Parent (1963-1966), le gouvernement québécois oblige les commissions scolaires à offrir l'enseignement secondaire. Cependant, force est d'admettre que les commissions scolaires ne sont ni prêtes ni équipées pour répondre à cette demande. Le gouvernement met alors en branle une gigantesque opération³ stratégique qui le conduit à l'installation de commissions régionales qui prennent charge de l'enseignement secondaire, de l'enfance inadaptée et de l'éducation des adultes. Selon Kirouac (1976), le gouvernement québécois propose alors, à ces commissions scolaires régionales, un système de gestion dans lequel deux modèles d'organisation sont présentés. De façon générale, on voit apparaître le directeur général comme premier haut-fonctionnaire de la commission régionale.

Dans la foulée de la mise en place de ces organismes régionaux, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec lance, en 1968, l'Opération-regrou-

L'importance de ce groupe professionnel évolue en fonction des responsabilités que l'État impute à son employeur, la commission scolaire.

3. Connue sous le nom «Opération 55», cette politique visait l'implantation de 55 régionales catholiques sur le territoire québécois. À la fin de l'opération, en 1965, le Québec comptait 55 commissions régionales pour catholiques et 9 commissions régionales pour protestants.

pement et incite les commissions scolaires catholiques à se fusionner. Ce mouvement est complété par l'adoption, en 1971, d'une loi ordonnant le regroupement des commissions scolaires. De 1788 qu'elles étaient, en 1960-61, on en compte 259, au premier juillet 1973.

Au cours de cette même période, il faut noter une modification majeure du mode de nomination des commissaires. De 1845 à 1972, ces représentants de la population sont élus par les contribuables, c'est-à-dire par les propriétaires qui paient la taxe scolaire, sauf pour les commissions scolaires confessionnelles de Montréal et de Québec où ils sont nommés par le gouvernement, les autorités religieuses et municipales. Depuis 1971 et 1973, ils sont élus au suffrage universel.

La participation à la gouverne de l'école et des diverses instances de la commission scolaire constitue un autre changement majeur de l'organisation scolaire québécoise. C'est ainsi que l'État québécois après avoir reconnu, dans le préambule de la loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation, le droit des parents de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants, explicite ce droit en leur donnant une voix dans la gestion de l'école. Il met alors en place deux comités consultatifs auprès de l'école et de la commission scolaire. De 1971 à 1979, ces deux organismes consultatifs ont principalement comme mission de promouvoir la participation des parents à la gestion de l'école et de la commission scolaire. Le mouvement est suffisamment fort qu'il conduit la Commission des écoles catholiques de Montréal à mettre sur pied un comité chargé d'étudier la gestion participative de l'école secondaire.

En 1979, le gouvernement modifie la Loi sur l'instruction publique et institue le conseil d'orientation. Selon les dispositions de la loi, il est loisible à chaque école de mettre sur pied un conseil d'orientation dont le rôle consultatif porte sur des objets sur lesquels les parents, les enseignants et la direction d'école se sont entendus. Au cours des deux décennies suivantes, la gestion participative va graduellement s'installer à l'intérieur de l'école et de la commission scolaire. Enfin, lors de la dernière modification majeure de la Loi sur l'instruction publique, en 1998, le gouvernement péquiste, après avoir obtenu des modifications à la constitution canadienne, abolit la confessionnalité des commissions scolaires et met en place un conseil d'établissement auquel il accorde certains pouvoirs qui étaient jadis ceux de la commission scolaire. Dans ce même mouvement, le gouvernement regroupe les commissions scolaires : 60 francophones, 9 anglophones et 3 particulières.

Afin de permettre à l'établissement scolaire de bien s'acquitter de sa mission, l'État québécois, après moult consultations publiques et recherches de toutes sortes, installe une structure d'autorité à la fois hiérarchique et démocratique. Au sommet de la pyramide, on retrouve l'Assemblée nationale, le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation. À ce niveau, l'État s'est octroyé la responsabilité de définir les grandes orientations du système d'enseignement. Au niveau régional, là où agissent les commissions scolaires et le comité consultatif de parents, l'État a réservé le double rôle de traduction des décisions prises par les organes centraux et de surveillance de leur exécution sur leur territoire. Enfin, comme c'est en classe que se réalise concrètement la relation enseignant-apprenant, l'État a chargé l'établisse-

ment de l'obligation d'un agir professionnel qui tient compte des besoins de l'élève et de la communauté dans laquelle s'insère l'établissement scolaire. En somme, au cours des quarante dernières années, l'État québécois s'est doté d'un système éducatif pour l'enseignement primaire et secondaire où il a reconnu une double démocratisation de la gestion scolaire : l'élection au suffrage universel des membres du conseil des commissaires et l'installation d'une gestion participative interne.

Les multiples responsabilités qui incombent au système d'enseignement primaire et secondaire requièrent un personnel professionnel hautement qualifié. Selon Éthier (1989), la bureaucratie professionnelle caractérise les organisations de service. Les commissions scolaires emploient beaucoup de professionnels pour la réalisation de leur mission. La standardisation des compétences de ces professionnels assure la coordination du travail. Afin de respecter l'objectif que nous nous sommes fixé, nous allons nous en tenir aux responsabilités imposées à la direction générale.

Les commissions scolaires d'aujourd'hui : mission et responsabilités

La Loi sur l'instruction publique (L.I.P.) est fort explicite en ce qui a trait à la mission et aux obligations de la commission scolaire. Elle est une entreprise de services publics. Elle offre des services éducatifs aux personnes qui fréquentent ses établissements.

Par rapport aux entreprises privées, elle diffère, au moins, sur trois points. Il n'y a pas de client à l'école. Il y a des élèves qui viennent chercher des services éducatifs. Ceux-ci ne peuvent être dispensés sans que l'élève lui-même participe à l'acte éducatif. En effet, l'acte d'enseigner n'existe pas de façon isolée, il demande nécessairement son complément, l'acte d'apprendre. Dans l'établissement scolaire, l'enseignant et l'apprenant sont indissociablement liés. Impossible de faire autrement, sinon l'établissement scolaire n'existe pas. En deuxième lieu, les services offerts par l'établissement scolaire sont intangibles et ils doivent être personnalisés. Il n'y a pas deux personnes qui apprennent de la même manière. Ce n'est pas un service général, il doit être adapté à chaque personne. C'est ce qu'on désigne souvent sous le vocable enseignement individualisé. Ici, l'école se rapproche de l'hôpital. Enfin, un service public est une activité d'intérêt général. De ce fait, il doit être présent tout le temps et disponible à toutes les personnes. Enfin, il doit être de la même qualité en tout lieu.

Elle intervient dans un milieu déterminé et circonscrit par le gouvernement québécois où elle joue un rôle socio-économique très important. On soulignera, en effet, que les 72 commissions scolaires réparties en 17 régions administratives accueilleraient en 2000-2001, 634 708 élèves au préscolaire et au primaire, 363 100 au secondaire, 40 584 à l'éducation des adultes et 58 436 à la formation professionnelle. Pour la même année scolaire, elles dépensaient 5 790 751 310 \$, si on ne tient pas compte des dépenses d'investissement, de financement, du transport scolaire, ainsi que certaines autres dépenses, afin d'offrir les services éducatifs à leurs clientèles.

De l'obligation générale d'offre de services éducatifs découlent des fonctions liées à la gestion des *ressources humaines, matérielles et financières*, ainsi qu'au *transport scolaire*. Enfin, elle a des obligations liées aux *services à la communauté*.

Directeur général et directeur général adjoint : profil, rôles et fonctions

Rôles et fonctions

Ce bref aperçu des obligations de la commission scolaire nous permet d'élaborer quelque peu sur le travail de son haut-fonctionnaire : le directeur général. La première obligation d'une commission scolaire consiste en l'engagement d'un directeur général et d'un directeur général adjoint⁴. Ces personnes ont pour fonctions d'assister le conseil des commissaires et le comité exécutif dans l'exercice de leurs fonctions et de leurs pouvoirs, d'assurer la gestion courante des activités et des ressources de la commission scolaire, de veiller à l'exécution des décisions du conseil des commissaires et du comité exécutif et d'exercer les autres tâches que leur confient le conseil et le comité exécutif. Les employés de la commission ainsi que les directeurs d'école ou de centre exercent leurs fonctions sous l'autorité du directeur général. Ceux qui sont affectés à une école ou à un centre sont sous l'autorité du directeur de l'école ou du centre.

En somme, il est évident que les devoirs et obligations du directeur général et de son adjoint sont ceux de la commission scolaire. Ainsi, l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires affirme (2002) que « l'emploi de directeur général comporte la responsabilité totale de la gestion des activités des programmes et des ressources de l'organisme pour l'ensemble des unités administratives, des établissements et des champs d'activité ainsi que du suivi de l'exécution des décisions du conseil des commissaires et du comité exécutif, conformément aux dispositions législatives et réglementaires en vigueur ».

Selon la même source, l'emploi de directeur adjoint peut comporter notamment les responsabilités suivantes :

- participer à l'élaboration des objectifs et des politiques de la commission scolaire;
- coordonner l'application des politiques de la commission en concertation avec les directions d'unités administratives dans des champs d'activités de nature administrative ou éducative;
- participe au comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Ces personnes doivent posséder des qualités et des compétences associées aux rôles qu'elles sont appelées à exercer et que recouvre fort bien la nomenclature de Mintzberg (1984).

4. Il arrive que cette dernière fonction soit assumée par le secrétaire général de la commission scolaire.

Les rôles interpersonnels

Le directeur général en autorité formelle, de par sa position statutaire, exerce les trois rôles interpersonnels :

- **Comme symbole**

À cause de la position qu'il détient au sein de son entreprise et de l'autorité formelle dont il est investi, le cadre est un symbole, ce qui lui impose des obligations. Certaines sont banales; d'autres demandent un certain doigté. Les obligations symboliques sont interpersonnelles; elles n'entraînent pas une activité appréciable de décision ou de traitement de l'information.

- **Comme leader**

Toute entreprise s'attend à ce que celui qui occupe la tête de son administration dirige, conseille et motive. À lui, revient la très grande responsabilité de créer l'atmosphère de l'entreprise. On s'attend à ce qu'il ait une vision énergique et qu'il la transmette à toute la hiérarchie.

- **Comme agent de liaison**

Quand on considère le rôle que joue le directeur général, on ne peut que constater qu'il entre très souvent en contact avec une foule de personnes ou de groupes oeuvrant à l'extérieur de son entreprise.

Les rôles liés à l'information

Grâce à ces rôles interpersonnels, le directeur général est dans une position privilégiée pour obtenir des informations aussi bien de l'extérieur, grâce à ses contacts avec des personnes situées hors de son organisation, que de l'intérieur, grâce à ses activités de chef de l'organisation. Il en résulte qu'il émerge comme le centre nerveux et le point-clef d'un certain nombre d'informations organisationnelles. De là proviennent les trois rôles liés à l'information.

- **Observateur actif**

Le directeur général est constamment à la recherche de l'information lui permettant de comprendre son entreprise et l'environnement dans lequel elle évolue. La complexité et l'incertitude de l'environnement exigent que le directeur général soit très attentif à ce qui s'y passe. Dans son étude, Mintzberg a dégagé l'information reçue par les directeurs généraux en cinq catégories : 1) les opérations internes, 2) les événements extérieurs, 3) les analyses, 4) les idées et les tendances, et 5) les pressions.

- **Diffuseur**

Étant donné le caractère direct et large de l'accès qu'il a à l'information, le directeur général doit la diffuser. Il joue ce rôle dans un double mouvement, en transmettant l'information dont il dispose à l'extérieur et à l'intérieur de son organisation, véhiculant ainsi des faits et des valeurs.

- Porte-parole

Dans ce rôle, le directeur général transmet des informations à l'extérieur de son entreprise. C'est lui qui parle au nom de son organisation. Plusieurs groupes doivent être informés, notamment les membres du conseil des commissaires, les Autorités de tutelle de la commission scolaire et le public de manière plus large.

Les rôles décisionnels

La position remarquable du directeur général dans le circuit de l'information, son statut et son autorité le placent à un point central du système où sont élaborées les décisions stratégiques importantes. À cet égard, ses rôles décisionnels sont diversifiés :

- Entrepreneur

Tous les changements planifiés qui prennent place dans une organisation sont de la responsabilité du directeur général. Il en prend l'initiative et en assure la conception.

- Régulateur

Tout ne peut pas être prévu. Dans une organisation, il se produit inévitablement des situations inattendues. Le rôle du directeur général consiste à réguler ces situations afin d'éviter que l'inattendu vienne perturber la bonne marche de l'organisation.

- Répartiteur de ressources

L'élaboration d'une stratégie organisationnelle requiert des ressources. Sans ressources, aucune planification stratégique ne peut être élaborée. C'est notamment dans l'allocation et l'engagement de ressources, en fonction des acteurs et des situations, que la stratégie existe.

- Négociateur

La commission scolaire est une entreprise publique. Son directeur général est au centre des débats qui prennent place dans l'organisation, de manière formelle autant qu'informelle. Étant donné le rôle central qu'il joue dans l'organisation, c'est à lui que revient l'obligation de négocier avec d'autres organisations ou d'autres individus ou groupes d'individus.

Le modèle de Mintzberg nous aura permis de présenter une analyse systématique sinon détaillée du travail du directeur général de la commission scolaire (et de ses adjoints), dont la position entre l'autorité gouvernementale centrale et le lieu de réalisation des activités éducatives lui confère une très grande importance stratégique.

Profil des gestionnaires de la commission scolaire

Sur la base de données statistiques du ministère de l'Éducation du Québec, en 2001-2002, sur les 61 présidences des conseils des commissaires francophones du Québec, 26 sont occupées par des femmes, soit un taux de féminisation de 42,62 %. Il faut noter que la région 16, la Montérégie, remporte la palme de féminisation avec un taux de 66,66 %.

Le poste de direction générale de ces commissions scolaires est occupé à 80,33 % par des hommes dans l'ensemble du Québec. La région 03, région de la Capitale, montre le plus haut taux de féminisation, à ce poste, soit 60,0 %.

Chez les commissaires élus, sur la base des données officielles, on n'observe pas de différence significative entre les hommes au nombre de 580 et les femmes au nombre de 561 qui occupent ce poste. Par contre, chez les commissaires désignés par les Comités de parents, on dénote un taux de féminisation de 64,4 %.

Mécanismes et structures d'encadrement de l'exercice des activités des Directeurs Généraux et Directeurs Généraux Adjoints **Textes législatifs et réglementaires**

Bien que la Loi sur l'instruction publique soit celle qui encadre les activités de la commission scolaire et, par le fait même, celles du DG et du DGA, bien d'autres définissent le travail de ces deux cadres. Ainsi, les politiques, les lois et les règlements relatifs aux relations du travail ont un impact très important sur le travail du DG et du DGA. D'ailleurs, les conditions de travail de ces deux cadres sont définies par décret gouvernemental; sans doute, peut-on penser qu'une certaine négociation a pris place entre le gouvernement et l'ADIGECS lors de l'établissement de ce décret. Il faut aussi savoir que toute la réglementation concernant la santé et la sécurité des personnes qui travaillent ou qui reçoivent des services éducatifs vient préciser leur travail. On peut aussi signaler toute la réglementation relative au transport scolaire. Dès lors, nous comprenons que la liste pourrait s'allonger, mais les exemples que nous venons de citer montrent jusqu'à quel point le travail du DG et du DGA est politiquement et légalement défini et encadré.

Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS)

Outre les lois et règlements déterminant de manière formelle les activités des directeurs généraux des commissions scolaires et les modes d'exercice de ces activités, il existe depuis maintenant trente ans une association, l'ADIGECS, regroupant les directeurs généraux, les directeurs généraux adjoints et les conseillers-cadres des commissions scolaires, soit au total 142 membres, selon les statistiques fournies par l'Association (2002). Pour des renseignements plus détaillés et par région administrative, le lecteur intéressé pourra consulter, en annexe, le tableau 4 relatif aux *statistiques sur les membres* de l'ADIGECS.

Nous référant aux textes constitutifs de l'ADIGECS, il ne fait aucun doute pour ses créateurs qu'elle est un organisme important à un double plan : *social*, parce qu'appelé à « influencer le développement des politiques d'éducation au Québec » et

professionnel, parce que devant « promouvoir le statut et les intérêts professionnels de ses membres », en assurant d'une part, la qualité de l'exercice de la profession, en soutenant d'autre part, le développement et le perfectionnement de ses membres et en contribuant enfin à la détermination des normes professionnelles d'exercices de la fonction.

En vue de l'accomplissement de sa mission, l'ADIGECS, constituée en corporation par lettres patentes en vertu des dispositions de la Loi des compagnies, s'est dotée d'un règlement général créant diverses instances d'encadrement de l'exercice des activités de ses membres et définissant leurs attributions et compétences. Ainsi, pour ne mentionner que les plus importants, dans la première partie du Règlement, les articles 3.2, 3.7 et 4 définissent-ils respectivement les pouvoirs du Conseil d'administration, les pouvoirs du président et la composition, le rôle et les modes de fonctionnement du Conseil général de l'ADIGECS, tandis que l'article 5, de la partie II, définit l'appartenance des membres et leurs obligations, ce qui n'est pas sans lien avec son code d'éthique.

Code d'éthique de l'ADIGECS

L'ADIGECS a un code d'éthique qui lui est propre tout comme les commissions scolaires ont les leurs. Ils sont évidemment compatibles et en harmonie.

Comme il se doit, et sur la base des principes fondamentaux reliés au couple formé par la confiance du public et la crédibilité des membres, ce code d'éthique des l'ADIGECS se définit, selon une seule et même finalité mais dans une double perspective « servant de cadre de référence d'une part aux membres de l'Association dans l'exercice de leurs fonctions et responsabilités » et « servant de référence d'autre part aux membres dans leur action au sein de l'Association ».

Découlant et articulés autour de ces grands buts, les devoirs généraux des membres y sont définis (art. 3) ainsi que leurs lignes de conduite dans l'exercice de leurs fonctions (art. 4) et au sein de l'Association (art. 5).

De surcroît, un comité composé de trois membres désignés par le Conseil d'administration est mis en place en vue de promouvoir le code d'éthique professionnelle et de veiller au respect de son application. Ce comité dit d'éthique professionnelle peut, dans l'exercice de ses prérogatives, aller jusqu'à prendre des sanctions disciplinaires à l'encontre des membres fautifs.

Les éléments développés dans les sections qui précèdent sont des indices que les membres de l'ADIGECS jouissent d'une certaine autonomie dans l'exercice de leurs fonctions et responsabilités. Il n'en reste pas moins cependant, comme il a été déjà souligné, que cette autonomie est de manière générale balisée par des lois et des règlements et que l'action des directeurs généraux et de leurs adjoints est menée en étroite collaboration avec le Conseil des commissaires en ce qui concerne les fonctions de gestion et en partenariat avec le ministère de l'Éducation du Québec et d'autres organismes comme la Fédération des commissions scolaires du Québec en ce qui a trait notamment à l'élaboration de politiques pour le bon fonctionnement et le développement du secteur de l'éducation. Que peut-on dégager et conclure de ce qui précède globalement concernant le statut professionnel des directeurs généraux et de leurs adjoints?

Mise en perspective des faits relatifs aux DG et DGA par rapport aux modèles d'analyse de l'identité professionnelle

Même en l'absence des données de l'enquête, les informations tirées des documents consultés et analysées précédemment nous permettent d'affirmer que les directeurs généraux des commissions scolaires répondent de manière claire à nombre de critères et de caractéristiques d'une profession ou d'un groupe professionnel, tels qu'ils ont été mis en relief dans le modèle d'analyse de l'identité professionnelle présenté plus haut.

La fonction de direction générale d'une commission scolaire a été créée par le législateur, dans le cours de l'évolution du système scolaire du Québec, pour répondre à des missions précises, relatives au fonctionnement et au développement du secteur de l'éducation aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire ainsi que pour l'éducation des adultes et la formation professionnelle. Les actes professionnels, associés à cette fonction que sont appelés à exercer les directeurs généraux et les directeurs généraux adjoints sous la gouverne du Conseil des commissaires, s'articulent autour de la gestion de l'ensemble des ressources, notamment humaines, financières et matérielles, disponibles à la Commission scolaire en vue de la meilleure réalisation possible des buts des établissements scolaires et des centres de formation dont elle a la charge. Il y a lieu sans doute de spécifier qu'aux tâches de gestion proprement dite s'ajoute le volet extrêmement important des relations de la commission scolaire avec son environnement, les instances et institutions au sein du système éducatif d'une part et les instances et institutions des autres secteurs de la société d'autre part.

Il y a donc, exprimées de manière synthétique et formelle par les lois et les règlements de l'État mais aussi par d'autres vecteurs de la société civile, des représentations et des attentes claires vis-à-vis la fonction de direction générale d'une commission scolaire, fonction pour laquelle les aspirants et candidats doivent répondre à des exigences explicites en termes de compétences académiques et de comportements professionnels. Ces savoirs et savoir-faire, ces valeurs, attitudes et manières d'être ne s'acquièrent qu'au terme de processus assez longs en milieu de formation et de travail. Mais aussi, ils sont consolidés à travers des activités formelles et informelles qu'offre le groupe professionnel, l'ADIGECS, qu'ont créé voilà déjà trente ans les directeurs généraux des commissions scolaires, dans la foulée des événements qui ont marqué l'évolution du système scolaire québécois, notamment depuis le début des années 1960, avec la Réforme Parent.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'ADIGECS, sans être une corporation professionnelle au sens strict du Code des professions du Québec, répond sans aucun doute à l'ensemble des critères et attributs d'un regroupement professionnel. Elle souscrit à des standards et préalables de formation; elle a un statut définissant les fonctions et attributions de ses membres ainsi que les normes et règles de leur exercice; elle a enfin un code d'éthique qui prévoit des mécanismes de contrôle et de sanction de l'exercice de leurs fonctions par les membres.

Ces savoirs et savoir-faire, ces valeurs, attitudes et manières d'être ne s'acquièrent qu'au terme de processus assez longs en milieu de formation et de travail.

Il reste tout de même une exception notable, dans la mesure où il nous semblerait inapproprié de qualifier *d'unique ou d'exclusif* le service que rend le directeur général d'une commission scolaire à la société en accomplissant sa fonction. Tout en reconnaissant une certaine spécificité de l'éducation et de la gestion des organismes appelés à dispenser les services éducatifs, nous ne sommes pas d'avis que la gestion des ressources humaines, financières et matérielles est unique ou exclusive à l'éducation et essentiellement différente par rapport à cette fonction dans d'autres secteurs, dans les organismes de santé par exemple. Cela veut dire qu'à l'intérieur de la fonction générale de gestionnaire et des exigences de base en termes de pré-requis de formation et d'expérience, des substitutions sont tout à fait possibles entre divers secteurs, notamment si ces secteurs logent à la même enseigne de service public.

Par ailleurs, même quand le Règlement général de l'ADIGECS traite dans son article 5 de la Partie II de *l'appartenance et des obligations des membres*, en dehors d'une enquête auprès de ces derniers, nous ne sommes pas en mesure de statuer sur les dimensions personnelles associées à l'identité professionnelle des directeurs généraux des commissions scolaires, comme leur sentiment de compétence et d'estime de soi, leur sentiment d'identification et d'appartenance à leur groupe professionnel, leur appréciation propre de la pertinence théorique et pratique des exigences et attentes formulées à leur endroit.

Conclusion

Notre toute dernière observation nous amène à rappeler ici que l'ADIGECS à laquelle nous avons adressé une requête pour la passation de notre questionnaire auprès de ses membres n'a pas pu accéder à notre demande dans les délais qui nous auraient permis de disposer de données perceptuelles importantes pour un traitement large et approfondi du sujet. Nous avons en effet mis en relief tout au long de la deuxième section de notre texte, en ce qui concerne la constitution de l'identité personnelle et professionnelle, l'importance du *soi*, des représentations qu'il a de lui-même et l'interprétation qu'il a des images et représentations que les *autres* se font de lui, identités personnelle et professionnelle étant étroitement associées. Et reprenant à notre compte cette formule très forte de Cohen-Scali (2000, p. 201), nous disons que « plus que les faits, les situations et les contextes professionnels, c'est l'interprétation qu'en font les individus qui participe à la structuration de l'identité professionnelle » et sur toutes ces choses, nous ne pouvons que spéculer, comme c'est le cas, au-delà des définitions théoriques des fonctions et responsabilités de DG et DGA tirées des documents, pour les pratiques et les contraintes d'exercice de leur fonction. Dans un tel contexte, cette conclusion ne peut être que partielle et provisoire.

Nous sommes en effet en mesure de conclure, sur la base des données présentées et analysées plus haut, que les directeurs généraux des commissions scolaires et leurs adjoints, s'ils ne forment pas encore un corps professionnel, sont en voie de le devenir. Ils se démarquent en tout cas fort bien par les fonctions qu'ils accomplissent dans un secteur d'activités à coup sûr spécifique, accompagnés sinon encadrés par

un code d'éthique et par un organisme qui, à la longue, pourrait être reconnu comme une corporation professionnelle. Malgré tout, ce corps professionnel ne peut prétendre à l'unicité ou à l'exclusivité des services rendus par ses membres au même titre que les ordres professionnels, tels que définis par le Code des professions du Québec. Au-delà de certaines différences, liées à l'ampleur et à la diversité des tâches ainsi qu'au niveau des responsabilités, d'autres cadres oeuvrant au sein du secteur éducatif pourraient revendiquer le même statut professionnel. Il en est de même pour des cadres gestionnaires de niveau équivalent oeuvrant dans d'autres secteurs d'activités.

Il nous faut enfin souligner, même à l'étape où nous sommes, que la fonction de direction générale d'une commission scolaire et tout ce qui en découle, ayant vu le jour à la faveur d'une conjoncture dans le processus d'évolution du système scolaire, pourraient tout aussi bien disparaître dans un futur proche ou éloigné. Il n'en resterait pas moins cependant que la dispense des services éducatifs à la population, jeune et moins jeune, nécessiterait encore des cadres qualifiés pour la gestion des ressources requises en vue de la réalisation de cette mission, elle-même essentielle pour la société et base d'une profession qui, à coup sûr, existe déjà en germe et qui ne peut aller qu'en se consolidant.

Références bibliographiques

- Anadon, Marta (2000). *L'enseignement en voie de professionnalisation*. Dans C. Gohier *et al.* L'enseignant : un professionnel, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Association des directeurs généraux des commissions scolaires (2002). *Les fonctions du DG et du DGA*. <http://www.adigecs.qc.ca>
- Becker, H. (1962). *The mature of a profession*. Dans B.H. Nelson (dir.), Education for the professions. The Sixty-first Yearbook of the National Society for Study of Education, Chicago, University of Chicago Press.
- Blau, Peter M. & Richard Scott (1962). *Formal Organisations: A Comparative Approach*. San Francisco, Chandler Publishing Co.
- Bourdieu, P. (1987). *Espace social et pouvoir symbolique*. Dans P. Bourdieu, *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit.
- Carr-Saunders, A.M. et P.A. Wilson (1933). *The professions*. Oxford, the Clarendon Press.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris, Presses Universitaires de France.

- Commission des écoles catholiques de Montréal. *La gestion participative : rapport du Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires*. Office des relations publiques de la C.E.C.M., 1976.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'Éducation. La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Québec, les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'Éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec, les Publications du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et al. (dir.) (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- Dubar, Claude (1991 et 1996). *La socialisation : construction des identités professionnelles et sociales*. Paris, Armand Colin.
- Durkheim, M.E. (1911). *Éducation et sociologie*. Paris, P.U.F., Le Sociologue, 1966.
- Éthier, Gérard (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Féger, R. (dir.) (1997). *L'éducation face aux nouveaux défis*. Actes du 4^e Congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Flexner, A. (1915). *Is social work a profession?* dans *School and Society*, Chicago, juin.
- Gohier, C. et al. (dir.) (1999 et 2000). *L'enseignant, un professionnel*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. et Christian Alin (dir.) (2000). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle : recherche et formation*. Paris, L'Harmattan.
- Gohier, C., M. Anadon, J. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif*. Dans *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, No 1, Montréal (Québec).
- Goode, W. J. (1960). *Encroachment, Charlatanism and the Emerging Profession: Psychology, Sociology and Medicine*. dans *American Sociological Review*, Vol. 25, pp. 902-914.
- Goode, W. J. (1957). *Community within a Community: The Professions*, *American Sociological Review*, Vol. 22, No 2, pp. 194-200.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- Greenwood, E. (1977). *Attributes of a Profession*. dans R. Pavalko (dir.), *Sociological Perspectives on Occupations*, Ithaca, Peacock.

- Gross, Edward (1958). *Work and Society*. New York, Thomas Cromwade.
- Kirouac, Jacques (1976). *Relations de deux structures administratives différentes sur le profil décisionnel dans les régionales scolaires du Québec*. Thèse doctorale inédite, Université d'Ottawa.
- Lessard, C. M. Perron et P. Bélanger (rédacteurs invités) (1993). *La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants*. Numéro thématique VR.XIX #1, *Revue des Sciences de l'éducation*.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a Profession*. Englewoods, Cliffs (NJ), Prentice Hall Inc.
- Mead, M. (1934). *Mind, Self and Society: Form the Standpoints of a Social Behaviorist*. Chicago, University of Chicago Press.
- Mintzberg, Henry (1984). *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre*, Paris, Les éditions d'organisation.
- Nelson, B.H. (dir.) (1962). *Education for the Professions*. The Sixty Yearbook of the National Society for Study of education, Chicago, University of Chicago Press.
- Parsons, T. (1969). *Professions, Polity and Society: Some General Considerations*. dans T. Parsons (dir.), *Politics and Social Structure*, New York, The Free Press.
- Québec (Province) (1968). Ministère de l'éducation. Direction générale de la planification. *Les structures fonctionnelles des commissions scolaires régionales : définitions, principes, organisation administrative, structures et organigrammes*. Document préliminaire.
- Québec (Province) (1979). Ministère de l'éducation. *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'éducation.
- Québec (Province) (1956). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Québec Imprimeur de la Reine.
- Québec (Province) (1963-1966). *Rapport de la Commission royale sur l'enseignement dans la province de Québec*. 5 volumes, 1 annexe et 1 index analytique, Imprimeur de la Reine, Québec Imprimeur de la Reine.
- Tardif, M. et H. Ziarko (dir.) (1997). *Continuité et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Trottier, C. (1999). *La création d'un ordre des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement*. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec, Les Presses de l'Université Laval.

La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation

André Brassard

Département administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal,
Montréal, (Québec) Canada

RÉSUMÉ

L'article met en relation la question de la professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et celle du développement du champ d'études qu'est l'administration de l'éducation. Il établit que l'existence d'un domaine de connaissances reconnu comme scientifique et d'un ensemble codifié de pratiques acceptées est une condition nécessaire à la professionnalisation d'une occupation. Il y est aussi exposé en quoi la professionnalisation de la fonction de direction est justifiée bien qu'elle ne soit pas acquise et, cela étant, en quoi il y a lieu de se préoccuper du développement du champ d'études. Il présente dès lors cinq conditions pouvant contribuer à faciliter ce développement : la production de connaissances originales au milieu où se vit l'administration de l'éducation; la prestation de programmes de formation professionnelle ou de perfectionnement en administration de l'éducation ayant les caractéristiques de programmes universitaires; la mise place d'unités vouées exclusivement à l'administration de l'éducation dans les structures universitaires; la réunion des producteurs de connaissances en des groupes ayant une masse critique suffisante; un maillage intense et diversifié entre les milieux de pratique, les associations professionnelles et les milieux universitaires.

ABSTRACT

Professionalization of the Principal's Duties and the Development of an Educational Administration Field of Study.

André Brassard, Department of Educational Administration and Foundations, University of Montréal, Montréal, (Québec) Canada

This article shows the relationship between the professionalization of the tasks involved in running a teaching establishment and developing Educational Administration as a field of study. It establishes that the existence of a field of knowledge recognized as scientific, as well as a codified group of accepted practices, is a necessary condition for the professionalization of an occupation. The article also explains why the professionalization of management is justified, though it is not established, and why a field of study should be developed. It then presents five conditions which could facilitate this development: the production of original knowledge from the Educational Administration milieu; the benefit of professional training or development programs in Educational Administration with the characteristics of university programs: university credits devoted exclusively to Educational Administration; gathering knowledge producers into groups that have sufficient critical mass; intense and diversified networking among practical milieus, professional associations, and university milieus.

RESUMEN

La profesionalización de la función de director de un establecimiento de enseñanza y el desarrollo del campo de estudios de la administración de la educación.

André Brassard

Departamento de administración y de fundamentos de la educación, Universidad de Montreal, Montreal, (Quebec) Canadá

Este artículo pone en relación la cuestión de la profesionalización de la función de dirección de un establecimiento de enseñanza y el desarrollo del campo de estudios que constituye la administración de la educación. Se argumenta que la existencia de un campo de conocimientos reconocido como científico y de un conjunto codificado de prácticas aceptadas constituyen una condición necesaria para la profesionalización de una ocupación. Se expone asimismo la manera en que se justifica la profesionalización de la función de dirección, aunque aun no haya sido reconocida y se explica por qué es necesario preocuparse del desarrollo de dicho campo de estudios. Se presentan cinco condiciones que pueden contribuir a dicho desarrollo: la producción de conocimientos originales sobre el medio donde se vive la administración de la educación; el ofrecimiento de programas de formación profesional o de

perfeccionamiento en administración de la educación que posean las características de los programas universitarios; la estructuración de unidades dedicadas exclusivamente a la administración de la educación en las estructuras universitarias; la reunión de productores de conocimientos en dos grupos con el fin de formar una masa crítica suficiente; la conexión intensa y diversificada entre los ámbitos de práctica, las asociaciones profesionales y el medio universitario.

Introduction

Le présent texte se veut une réflexion sur la question du développement du champ d'études de l'administration de l'éducation au Québec en relation avec celle de la professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement. Mutatis mutandis, le propos peut s'appliquer plus largement à d'autres fonctions de gestion en éducation. Le texte comporte deux parties. La première partie explicite l'affirmation voulant que l'existence d'un domaine de connaissances, dans le cas présent un champ d'études, ainsi que d'un ensemble codifié de pratiques acceptées, étroitement lié à ce domaine, soit une condition nécessaire à l'existence d'une profession. Il y est aussi exposé en quoi la professionnalisation de la fonction de direction est justifiée et en quoi il y a lieu de se préoccuper de la question du développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. La deuxième partie présente cinq conditions pouvant contribuer à favoriser le développement de ce champ.

La professionnalisation de la fonction de direction et l'apport d'un domaine de connaissances

La profession et son rapport à un domaine de connaissances

Un certain nombre de caractéristiques sont attachées à ces occupations que sont les professions reconnues comme telles depuis plus ou moins longtemps dans nos sociétés (Carbonneau, 1993; Chapoulie, 1973; Dubar, 2000; Freidson, 1970; Lang, 1999; Scott, 1981). Ainsi en est-il des professions dans le domaine de la santé, notamment de la profession médicale.

Entre autres, l'activité du professionnel est considérée complexe (Scott, 1981). Une telle complexité existe du fait de la complexité qui caractérise la réalité ou les réalités au regard desquelles l'activité professionnelle s'exerce et des incertitudes qui y ont cours; du fait aussi que l'activité elle-même met en cause des facteurs multiples reliés entre eux à des degrés divers; du fait, enfin, qu'elle ne peut jamais être entièrement maîtrisée au sens où elle ne produit pas mécaniquement ou nécessairement les effets recherchés. En conséquence, pour exercer une profession, l'individu doit s'astreindre à un processus de formation et de socialisation relativement long et, faut-il

L'activité du professionnel est considérée complexe.

Le domaine de connaissances se veut scientifique parce qu'il est le produit de démarches contrôlées par des procédures et des normes.

l'ajouter, continu. Le processus vise à développer chez lui les compétences variées et d'un niveau relativement élevé nécessaires à l'exercice de l'activité professionnelle. Il vise en même temps à lui permettre de s'approprier dans la mesure où cela sera utile à sa pratique un domaine de connaissances qui se veut scientifique et auquel est liée une codification des pratiques généralement acceptées. Les compétences à acquérir ou à développer se réfèrent pour une bonne part à ces pratiques.

Un domaine de connaissances correspond soit à une discipline, soit à un champ d'études. Il porte à tout le moins sur l'ensemble des réalités au regard duquel l'activité professionnelle s'exerce, sur la nature et les modalités de cette dernière et sur l'environnement qui conditionne l'intervention et son objet. Normalement, il donne lieu à la formulation de protocoles d'intervention, de principes ou de normes d'action qui déterminent l'activité du professionnel à des degrés divers. En certains cas, les protocoles, principes ou normes déterminent ou programment très précisément les actes professionnels et sont exigibles. En d'autres, ils servent de guide, orientent l'action ou encadrent l'activité de telle sorte que plusieurs possibles s'offrent au professionnel. Le tout forme un code des manières de faire ou des pratiques à adopter dans l'activité professionnelle qui deviennent acceptables et acceptées en raison, entre autres, de leur mode de production. Le domaine de connaissances en constitue alors une justification.

Le domaine de connaissances se veut scientifique parce qu'il est le produit de démarches contrôlées par des procédures et des normes fondant cette prétention et visant à une saisie de ses objets et à une compréhension de ceux-ci qui soient valides autant que faire se peut. En ce sens, il tente d'échapper aux approches impressionnistes à la réalité; à l'intuition, même si celle-ci sert parfois très bien le professionnel et que le discours scientifique contribue à expliciter l'intuitif; à la pratique artisanale, la production du domaine de connaissances étant aussi récupération des savoirs tacites qu'elle véhicule; et, enfin, aux interventions improvisées, même si celles-ci sont inévitables en bien des cas. Dans la perspective même de cette prétention à la scientificité, le domaine de connaissances est appelé à se développer continuellement tout comme les démarches qui servent à le produire.

Le domaine de connaissances auquel est liée une occupation de nature professionnelle devient en même temps le lieu de la production d'un discours (de discours!) spécialisé sur ses objets. Ce discours joue alors la fonction d'instrument de transmission des connaissances, d'acquisition des compétences et de communication entre les professionnels. Dès lors, l'appropriation du domaine de connaissances et l'acquisition des compétences sont indissociables de l'apprentissage du discours spécialisé propre à une profession.

Enfin, le domaine de connaissances débouche non seulement sur la codification de pratiques acceptables et qui sont de fait acceptées, mais il sert aussi à apprécier la capacité de ces pratiques à produire les effets recherchés. Les actes professionnels relèvent de l'ordre des technologies et, comme toutes les technologies, ils supposent une appréciation de leur capacité à produire les effets recherchés. N'entend-on pas continuellement le médecin affirmer que, selon les connaissances acquises à date, tel symptôme révèle un dysfonctionnement qui est connu à tel degré, qu'il y

a telle probabilité que la maladie « x » évolue dans tel sens ou telle probabilité que l'intervention « y » soit heureuse?

L'activité professionnelle est complexe et comporte de l'incertitude ou de l'imprévisible qui sont inhérents à cette complexité. Elle ne produit pas nécessairement ou mécaniquement les effets recherchés. Enfin, le domaine de connaissances sur lequel elle s'appuie ne peut prétendre à avoir saisi et compris entièrement et définitivement ses objets qui, eux-mêmes, changent. Pour toutes ces raisons, une telle activité fait aussi appel à l'exercice du jugement pratique par le professionnel.

L'exercice du jugement pratique dans l'activité professionnelle n'échappe pas à certaines contraintes. La principale de ces contraintes est la norme d'efficacité. Le référent fondamental et central de l'activité professionnelle est son efficacité, c'est-à-dire que l'activité doit être réalisée de manière à produire les effets escomptés en tenant compte des conditions qui prévalent. En ce sens, l'exercice du jugement pratique et l'autonomie qui l'accompagne et dont il est question plus loin, n'ont rien à voir avec un débordement fantaisiste des idiosyncrasies du professionnel, avec son désir, son plaisir ou ses caprices. Il est le mécanisme par lequel le professionnel adapte son intervention à une situation particulière en même temps qu'il l'adapte à ses propres caractéristiques afin de la rendre efficace. De telle sorte que, fondamentalement, la profession se définit comme service à un client ou à une collectivité.

Tout comme le professionnel doit savoir évaluer la capacité des moyens qu'il adopte de produire les effets recherchés, il doit pouvoir apprécier la portée de ses gestes dans l'exercice de son jugement pratique. Son expérience l'aidera en cela, mais aussi les connaissances qu'il se sera appropriées. D'où encore ici, l'importance du domaine de connaissances

En même temps, l'exercice du jugement pratique suppose que le professionnel dispose d'une certaine autonomie. Celle-ci doit en effet lui permettre d'agir en fonction de ce référent qu'est l'efficacité. L'activité professionnelle doit le moins possible être soumise à des normes externes qui viennent interférer avec cette exigence. Elle ne doit pas se dérouler dans des conditions telles que le contrôle sur celle-ci n'appartiendrait plus au professionnel, mais serait subordonnée, par exemple, aux influences politiques. L'autonomie signifie aussi qu'une activité professionnelle ne peut être ravalée à la reproduction fidèle d'un programme très détaillé, précis au point de ne laisser aucune marge de manoeuvre devant les imprévus ou les circonstances particulières de la situation. À la limite, il faut éviter que l'activité professionnelle se transforme en une pratique disciplinaire¹, c'est-à-dire en une pratique soumise à un dispositif institutionnel extérieur justifié par un discours socialement acceptable et comportant une normalisation minutieuse de tous les actes, un contrôle étendu, omniprésent et permanent, mais exercé dans sa forme légère qu'est le panoptisme², et une discipline qui oblige à la docilité et, à la limite, punit, la peur de la punition jouant plus que son application.

C'est l'existence d'un domaine de connaissances appuyant et nourrissant l'activité professionnelle qui joue un rôle de rempart ou de contrepoids aux diverses

1. Le concept et son explicitation sont empruntés à Foucault, 1975.

2. Pour la description du panoptisme, voir Foucault, 1975, p. 197 et s.

L'identité professionnelle se construit en partie à partir du domaine de connaissances et de l'ensemble codifié des pratiques acceptées sur lesquels s'appuie leur activité.

dérives toujours possibles de confiscation de l'autonomie professionnelle par la déformation de l'ensemble codifié des pratiques acceptables.

Enfin, l'identité professionnelle des individus appartenant à un même groupe occupationnel se construit en partie à partir du domaine de connaissances et de l'ensemble codifié des pratiques acceptées sur lesquels s'appuie leur activité. Celui-ci et celui-là structurent pour une large part les rapports de ces individus à l'activité professionnelle et les rapports qu'ils entretiennent entre eux : ils formulent directement ou indirectement la conception de cette activité, ils en identifient les composantes et les multiples actes par lesquels elle se déploie, ils en définissent les règles et les modalités, ils en circonscrivent les limites ou les fixent, ils lui donnent son fondement et sa justification, ils concourent à l'interaction des professionnels. S'étant approprié le domaine de connaissances à un degré acceptable et utile pour la pratique et ayant acquis les compétences voulues, le professionnel sait qui il est socialement parlant, ce qu'est son agir, comment il doit agir, quand, comment et pourquoi et avec qui interagir. Ainsi, le professionnel se perçoit comme appartenant à un groupe professionnel avec lequel il est en interaction constante et a conscience de ce qu'il possède en commun avec ce groupe.

Cette courte réflexion sur la profession est loin d'en couvrir tous les aspects. Il faudrait parler, entre autres, des autres conditions d'accès à la profession, du contrôle de l'activité professionnelle par les pairs, de sa caractéristique de service, des aspects éthiques et quoi d'autre ! Néanmoins, la réflexion met en relief quelques éléments qui caractérisent une profession :

- L'exercice efficace des activités complexes que sont les activités professionnelles exige, d'un côté, des compétences dont le degré d'appropriation doit être relativement élevé et, d'un autre côté, l'exercice du jugement pratique.
- L'existence d'une profession et sa légitimité sociale supposent l'existence d'un domaine de connaissances scientifiques voué à se développer et à se renouveler continuellement et un ensemble codifié de pratiques acceptées qui constitue un débouché normal du domaine de connaissances.
- L'appropriation par les professionnels du domaine de connaissances et de l'ensemble codifié des pratiques acceptées sur lesquels s'appuie pour une large part l'activité professionnelle contribue à construire leur identité professionnelle.

Bref, l'existence d'une profession est intimement associée au développement d'un domaine de connaissances qui se veut scientifique.

Des occupations qui tendent à se professionnaliser

Le qualificatif « professionnel » est souvent accolé à des occupations ou métiers qui présentent des affinités avec des occupations traditionnellement reconnues comme des professions. Notamment, parce que l'exercice de l'activité qui incarne ces occupations se révèle complexe et requiert le recours continu au jugement pratique, peu importe les encadrements. De même, il arrive que des acteurs qui font partie du même groupe occupationnel ou qui lui sont associés cherchent à professionnaliser leur groupe. Ils agissent ainsi non seulement pour acquérir un statut

juridique et social plus avantageux, ce qui est une chose, mais aussi parce que leur activité doit pouvoir s'exercer dans le respect de la norme d'efficacité, qu'elle doit pouvoir en conséquence échapper à des normes qui lui seraient extérieures et ne pas devenir, à la limite, une pratique disciplinaire. À cet égard, le contrôle sur l'activité professionnelle que des acteurs acquièrent par la professionnalisation n'a donc pas seulement pour fonction de maintenir ou de promouvoir leurs intérêts, elle vient aussi protéger la qualité de cette activité comme service à un client ou à une collectivité.

Dans ce cas, on cherche habituellement à hausser le niveau de formation donnant accès à l'occupation. En même temps, on s'efforce de développer le domaine de connaissances sur lequel l'activité professionnelle doit s'appuyer et de le faire accéder à un statut scientifique reconnu. Cependant, une analyse plus approfondie des mouvements de professionnalisation pourrait laisser constater que c'est, entre autres, le développement du domaine de connaissances et l'augmentation des exigences de formation qui concourent à l'émergence d'une profession.

On comprend que des occupations comme l'enseignement ou la gestion de l'éducation, en particulier la fonction de direction d'un établissement scolaire, se voient accoler le qualificatif « professionnel » et que beaucoup d'acteurs, dont les intéressés eux-mêmes, cherchent à les professionnaliser. C'est vrai dans plusieurs pays comme ce l'est au Québec et, ce, depuis longtemps. Ainsi, c'est la perspective que retenaient Belisle et Sargent (1957) pour l'administration de l'éducation au moment où celle-ci comme champ d'études connaissait un essor considérable à la fin des années quarante et dans les années 50 au sein du milieu anglo-saxon nord-américain (Brassard, 2000). Le mouvement a d'ailleurs fortement influencé le développement du champ d'études au Québec. Plus tard, Greenfield (1991) reprendra la perspective de Belisle et Sargent en adoptant toutefois une position critique en même temps qu'une posture divergente sur le caractère scientifique de l'administration de l'éducation.

Dès lors, par analogie aux professions libérales reconnues comme telles depuis longtemps, mais en donnant au concept une signification plus large, les occupations tels l'enseignement et la gestion, en particulier la direction d'un établissement scolaire, sont considérées comme des professions dans le présent texte. Cependant, il ne faudrait pas considérer cet élargissement du concept de profession à ces occupations comme une prise de position en faveur de leur professionnalisation sur le plan juridique.

La professionnalisation de la fonction de direction est justifiée

Si l'on regarde de près la fonction de direction d'un établissement scolaire, l'occupation à laquelle s'intéresse tout particulièrement le présent texte, il ne fait pas de doute qu'elle puisse être considérée comme une profession selon la signification large retenue. Je tiens pour acquis qu'elle comporte suffisamment de particularités et de spécificités pour être singularisée parmi toutes les occupations de gestion en éducation. Néanmoins, nos propos s'appliquent aussi pour une large part à d'autres parmi celles-ci.

Il ne fait pas de doute qu'elle puisse être considérée comme une profession selon la signification large retenue.

Depuis 1979, le statut, les responsabilités et les pouvoirs du directeur d'établissement au Québec sont établis dans la Loi sur l'instruction publique³ (L.I.P.) de telle sorte que la fonction est circonscrite dans ses éléments essentiels. La version plus récente de cette loi énonce ainsi la responsabilité générale du directeur : « ... il s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Il s'assure de la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école. » (art. 96.12)

Assumer cette responsabilité ne va pas de soi. Assurer la direction pédagogique ne se réduit en rien à donner des directives. Assurer la direction administrative comporte de multiples incidences qui débordent l'intendance considérée seulement sur un plan technique. Assurer l'application de décisions n'équivaut en rien à agir comme un pur exécutant. L'exercice de la fonction de direction est fort complexe en raison, entre autres, des facteurs suivants :

- la fonction est, pour une très grande part, une activité d'interaction qui s'adresse à divers types d'acteurs, ces acteurs étant nombreux et associés à l'établissement de façons fort diverses;
- certains de ces acteurs sont des professionnels au sens large (le personnel enseignant) ou au sens strict (par exemple, le psychologue ou l'infirmière);
- tous ces acteurs sont en interaction de multiples façons non seulement entre eux, mais avec d'autres acteurs individuels et collectifs plus ou moins liés à l'établissement, par exemple les associations syndicales, la communauté locale, la famille, un parti politique;
- la participation des différents acteurs à l'activité de l'établissement est passablement fluide;
- la production éducative est fortement dépendante du milieu dans lequel vivent les élèves et des multiples influences qui s'exercent sur eux, comme sur tous les acteurs de l'école d'ailleurs;
- l'établissement est intégré dans un système plus large dont il est largement dépendant pour la définition de ses orientations, la détermination de son activité et l'obtention de ses ressources et qui l'encadre fortement;
- d'une manière ou d'une autre, l'établissement dépend de plusieurs autorités (ou « actionnaires »);
- de multiples normes de tous ordres s'adressent à l'établissement :
- il est rare qu'une intervention de gestion puisse être isolée dans l'espace social organisationnel; il est rare aussi que les interventions d'aujourd'hui n'aient pas d'incidences sur ce qu'il adviendra par la suite, comme il est rare que les interventions de demain ne soient pas conditionnées par celles d'aujourd'hui.

L'activité est complexe aussi en raison de l'incertitude et de l'imprévisible dont elle est teintée. En effet, elle est à la merci de multiples événements ou changements qui ont des effets directs sur le fonctionnement de l'établissement ou qui le conditionnent fortement. Pensons, par exemple, à une compression budgétaire. Les inter-

3. La Loi de l'instruction publique avant 1988.

Le fonctionnement de l'établissement et l'exercice de la fonction de direction demeurent largement normalisés ou déterminés par des encadrements nationaux et régionaux de toutes natures.

ventions de gestion ne produisent pas nécessairement les effets attendus et peuvent entraîner des effets inattendus qui sont parfois dysfonctionnels. Les véritables résultats de ces interventions sont assez souvent longs à venir et plus ou moins perceptibles. En outre, le contrôle sur le personnel de l'établissement est plutôt ténu. Enfin, l'emprise sur l'activité que procure le domaine de connaissances demeure limitée, le plus souvent générale et assez aléatoire.

Y a-t-il autonomie dans l'exercice de la fonction de direction? L'histoire des quarante dernières années du système scolaire québécois pousse avec plus ou moins de succès et avec des va-et-vient vers une plus grande autonomie à accorder aux établissements. Ainsi, la décentralisation mise en oeuvre en 1998 donne à l'établissement plus d'autonomie qu'auparavant, mais celle-ci se révèle fortement encadrée et contrôlée. En effet, tel qu'il vient d'être dit, le fonctionnement de l'établissement et l'exercice de la fonction de direction demeurent largement normalisés ou déterminés par des encadrements nationaux et régionaux de toutes natures, à savoir lois, politiques et règlements. On serait étonné, par exemple, du nombre de textes législatifs et réglementaires mis en cause dans un cas de drogue auquel le directeur doit s'attaquer. De plus, fonctionnement de l'établissement et exercice de la direction sont aussi soumis à une surveillance continue exercée par de multiples acteurs légitimés à agir ainsi de droit ou de fait. Nonobstant cet ensemble de contraintes qui, à toutes fins utiles, augmente la complexité de l'exercice de la fonction, le directeur d'un établissement se trouve très souvent en situation « d'agir autonome », où son jugement pratique est mis à contribution. C'est-à-dire qu'il doit continuellement prendre des décisions ou en inspirer qui relèvent de sa marge de manoeuvre ou de celle de l'établissement. C'est-à-dire aussi qu'il doit intervenir d'une façon incessante auprès ou avec des acteurs individuels et collectifs d'une manière qui ne peut être programmée, à tout le moins entièrement programmée par la normalisation. L'impact de cet agir autonome est rarement insignifiant, sans répercussion. Paradoxalement, même si l'exercice de la fonction de direction d'un établissement est fortement encadré, contraint et contrôlé, il se veut tout de même un agir autonome, un agir qui exige de l'autonomie.

En résumé, la fonction de direction d'un établissement scolaire est une activité complexe, qui comporte de l'incertitude, qui fait appel au jugement pratique et qui ne peut s'exercer, pour une large part, que d'une façon autonome, appelant en même temps cette autonomie. On comprend dès lors les associations professionnelles et tous ceux qui sont associés au développement de cette occupation de viser à la professionnalisation de leur fonction. Cependant, même si la fonction de direction est qualifiée dans le présent texte d'occupation professionnelle, il ne peut être affirmé que cette professionnalisation lui est acquise. Notamment, parce que l'identité professionnelle des directeurs demeure encore diffuse (Brassard et al. à paraître), parce qu'elle est en émergence. Ensuite, parce que le rapport d'une bonne partie des directeurs et, plus largement sans doute, des gestionnaires de l'éducation au domaine de connaissances qu'est l'administration de l'éducation demeure incertain, peut-être confus ou ambigu, à tout le moins objet d'interrogation. Pendant ce temps, la gestion de l'éducation semble vouloir être influencée surtout par l'installation d'un cadre normatif et par la définition formalisée des pratiques.

L'effervescence en milieu scolaire et l'état de développement du champ d'études

L'administration de l'éducation comme champ de pratique et comme champ d'études est en pleine effervescence au Québec. Un champ d'études est défini ici comme « un domaine de production et de reproduction de connaissances sur un objet ou un phénomène qu'il tente de saisir dans son intégralité et selon ses différentes dimensions. Il se construit tout à la fois par une démarche qui lui est propre et à l'aide d'autres champs d'études et de diverses disciplines » (Brassard, 2000, p. 15 et 16).

Dans le système d'éducation, cette effervescence est nourrie par les nombreux changements qui se sont produits et continuent de se produire depuis quelques cinq ou dix ans et par les actions de toutes sortes qui sont entreprises par les pouvoirs organisateurs pour assurer l'efficacité du système.

Parmi ces changements ou actions, il faut noter les regroupements de commissions scolaires qui ont amené la fusion de plusieurs de celles-ci, mais aussi des découpages de territoires; la modification de la répartition des responsabilités et pouvoirs entre la commission scolaire et les établissements et une nouvelle organisation des mécanismes de consultation et de décision au sein de l'établissement; l'instauration de la maternelle plein temps pour les enfants de cinq ans et de la pré-maternelle à demi-temps pour les quatre ans ainsi que la généralisation de la garde en milieu scolaire; le roulement de personnel; la réforme du curriculum qui comporte de multiples dimensions et incite au renouvellement continu des pratiques au sein de l'établissement; l'utilisation de plus en plus grande des TICs autant à des fins d'enseignement que de gestion; les changements chez les élèves et dans le tissu social et les défis qui se manifestent au regard de la réussite des élèves tant sur le plan qualitatif que quantitatif; l'évolution démographique en de multiples endroits; l'insistance sur l'évaluation et l'imputabilité ainsi que l'invasion de la culture du « New management » et d'une logique quasi-marchande dans le champ de l'éducation; les fluctuations budgétaires; et, enfin, les multiples mesures émanant du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) et accompagnées d'une allocation budgétaire spécifique. Même si quelques-uns de ces changements se sont produits il y a quelques années, ils ont encore de nombreuses incidences aujourd'hui. Cependant, ce qu'il faut souligner surtout, c'est que tous ces changements ont obligé et obligent encore les directeurs à s'interroger sur leur fonction, à cibler ce qui en est l'essentiel et ce qui est plutôt accessoire, à en reconnaître les invariants et les aspects changeants. Ils les invitent à revoir leur mode de vie et les choix qui l'inspirent du fait d'un envahissement de plus en plus grand de l'occupation dans leur temps disponible. Plus, ils les interpellent sur le plan de leur identité professionnelle et de leurs appartenances alors qu'eux-mêmes cherchent à professionnaliser leur occupation. Enfin, ils les questionnent sur le plan de leur rapport aux connaissances et aux compétences qu'ils sont aptes à mobiliser.

En ce qui concerne le champ d'études, l'effervescence se manifeste dans les efforts considérables qui sont déployés à réviser les programmes de formation en gestion et à mettre en oeuvre des dispositifs de formation et de perfectionnement qui répondent aux véritables besoins et aux caractéristiques du terrain. En outre, dans le

fait que la demande de formation et de perfectionnement en gestion de l'éducation est, pour un temps, à un niveau exceptionnel se répercutant sur l'offre qui, elle, réussit à peine à y suffire. De plus, des réseaux de convergence entre les acteurs intéressés par la gestion de l'éducation cherchent à émerger qui transgresseraient en quelque sorte les découpages institutionnels actuels. Enfin, les équipes universitaires vouées au champ d'études sont en plein renouvellement de leurs membres de telle sorte que, d'ici quelques années, elles auront été presque entièrement changées.

Ainsi, d'un côté, les gestionnaires de l'éducation, plus particulièrement les directeurs d'établissement, tendent à vouloir professionnaliser leur fonction. En même temps, en ce qui les concerne, ces derniers sont à la recherche d'une identité commune, tel que cela a été dit plus haut. Le phénomène se manifesterait d'ailleurs chez d'autres groupes de gestionnaires de l'éducation (Lusignan, Lessard et Brassard, 2001), l'effervescence qui se produit dans les milieux de la pratique n'y étant pas étrangère, contribuant en fait à l'exacerber. D'un autre côté, nous avons posé que l'apport d'un domaine de connaissances demeure indispensable à la professionnalisation d'une occupation. Pourtant, à mon avis, le champ d'études de l'administration de l'éducation ne remplit sans doute pas suffisamment le rôle qu'il devrait jouer dans la quête des gestionnaires de l'éducation vers la professionnalisation de leur fonction. Compte tenu de l'effervescence qui se manifeste aussi dans le champ d'études; compte tenu que la part des universités dans la production d'un savoir réellement utilisé et d'un discours partagé par les acteurs de la gestion de l'éducation ne serait pas aussi importante qu'elle le devrait; compte tenu, enfin, que l'administration de l'éducation n'aurait pas encore été reconnue au Québec comme champ d'études autonome, selon la perspective formulée par Landry relative à la constitution sociale d'un domaine de connaissances (Landry, 1987), il importe de se préoccuper du développement du champ dans l'avenir. Les acteurs qui oeuvrent en administration de l'éducation sauront-ils profiter de l'occasion qui leur est offerte pour lui donner un nouvel essor ou agiront-ils à courte vue en mettant toute leur énergie à répondre aux besoins immédiats de formation ou d'action sans penser au devenir, comme s'ils étaient des exploitants qui voyant les récoltes abondantes exploitent au maximum la terre pour découvrir quelques années plus tard qu'elle est devenue stérile? Quelles sont donc les conditions susceptibles de favoriser ce développement? Rappelons que le champ d'études a connu des moments privilégiés pour se développer, notamment dans le début des années 1970. Il n'est pas évident que toutes les possibilités qui se présentaient à l'époque ont été saisies à bon escient. Les conditions favorables qui existaient se sont modifiées depuis. D'où l'intérêt de regarder les conditions pouvant contribuer à la facilitation du développement du champ d'études dans les années à venir. C'est l'objet de la deuxième partie de ce texte.

Des conditions pouvant favoriser le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation au Québec

Cinq conditions sont retenues et sont traitées successivement. Ce sont la production de connaissances propres au milieu où se vit l'administration de l'éducation; la prestation de programmes à orientation professionnelle ayant les caractéristiques de programmes universitaires; la mise en place d'unités vouées exclusivement à l'administration de l'éducation dans les structures universitaires; la réunion des producteurs de connaissances en des groupes ayant une masse critique suffisante; un maillage intense et diversifié entre les milieux de pratique, les associations professionnelles et les milieux universitaires.

Il est question dans ce texte de l'administration de l'éducation au Québec. La formulation révèle que la problématique à partir de laquelle la réflexion s'est élaborée jusqu'ici est locale. Cependant, les conditions formulées plus avant m'apparaissent, mutatis mutandis, également applicables à d'autres milieux, notamment aux autres espaces francophones canadiens.

La production de connaissances propres au milieu où se vit l'administration de l'éducation

Le champ d'études de l'administration de l'éducation au Québec se développera véritablement dans la mesure où il se donnera comme priorité la production de connaissances originales qui sauront inspirer, alimenter et appuyer les pratiques de gestion en éducation tout en contribuant à la formulation de l'ensemble codifié de celles-ci. Originales au sens ici de propres à la gestion de l'éducation dans le milieu où elle se vit.

L'état du domaine de connaissances en administration de l'éducation

Quel est l'état du domaine de connaissances en administration de l'éducation?

En premier lieu, le champ souffre des maux dont sont affligées les connaissances dans tous les domaines de l'administration. Tel que dit ailleurs (Brassard, 1996, p.18-19 et 2000, p. 25), les connaissances en administration se présentent comme un ensemble formé de couches sédimentaires qui s'ajoutent les unes aux autres et qui témoignent chacune des diverses périodes de l'évolution des connaissances dans tous les domaines de l'administration. L'ensemble est plutôt disparate et hétéroclite. Chaque couche, en effet, loin d'avoir été débarrassée des conceptions relativement primaires ou approximatives et plus ou moins scientifiques des époques précédentes et des apports de leurs courants différents pour ne pas dire divergents, voire même contradictoires, s'ajoute aux autres comme si tout était conciliable. Il en résulte des discours qui font la place facile à l'éclectisme ou au syncrétisme et qui « se caractérisent par un langage confus ou imprécis », notamment en ce qui concerne la signification de plusieurs concepts. De plus, ce même discours flotte entre « ce qui est de l'ordre du descriptif, de l'explicatif ou de l'interprétatif, d'une part, et, d'autre part, de l'ordre du normatif. »

La production des connaissances en administration de l'éducation profite énormément de la prolifération des connaissances dans tous les domaines de l'administration.

La production des connaissances en administration de l'éducation profite énormément de la prolifération des connaissances dans tous les domaines de l'administration (ce qui comprend celui de l'administration en général) tout comme elle contribue à cette prolifération. À cet égard, il faut observer tout à la fois et assez paradoxalement une fécondation très grande entre tous les domaines de l'administration en même temps qu'une interdépendance ambiguë, ce qui rend difficile l'identification de ce qui est original à chaque domaine, et une certaine ignorance des développements qui se produisent dans chaque champ.

L'examen de la signification de plusieurs concepts, par exemple ceux d'efficacité (Brassard, 1993), de rôle (Brassard, 2000), d'informel (Brassard, 1995) ou de leadership (Barker, 2002), pour ne prendre que ceux-là, et de leur traitement illustre bien l'ensemble des propos tenus ici.

Quant au champ de l'administration de l'éducation au Québec, tout en étant tributaire de tout cela, il est en plus et trop souvent un discours répété construit ailleurs depuis quelques années déjà ou un savoir emprunté issu des expériences qui se sont produites ailleurs et qui arrivent ici plusieurs années plus tard. Cet ailleurs est dans le cas présent la tradition anglo-saxonne en gestion de l'éducation, principalement nord-américaine et, depuis à peu près une quinzaine d'années, un courant européen francophone en forte émergence, en outre, tel qu'il vient d'être dit, du monde des autres administrations. Les discours qui sous-tendent l'effort de décentralisation et l'arrivée d'un nouveau curriculum, le terme devant être pris dans un sens large, en sont une illustration.

Les orientations qui devraient inspirer la production des connaissances

Il ne s'agit pas de mettre de côté les connaissances produites ailleurs. Loin de là. S'aidant largement de celles-ci, il s'agit de produire des connaissances qui décrivent et aident à comprendre la gestion de l'éducation au Québec et la vie des organisations éducatives, soit les établissements des ordres d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire, publics ou privés, les commissions scolaires et l'ensemble du système. Regarder la vie des organisations, c'est en fait examiner leur fonctionnement selon ses multiples dimensions (Brassard, 1996) et essayer, entre autres, d'en dégager les caractéristiques dynamiques tout autant que les facteurs structurants dans une perspective tout à la fois synchronique et diachronique.

Il s'agit aussi de partir de problématiques et des situations propres au milieu et non pas seulement d'emprunter ce qui vient d'ailleurs et, avec le temps, d'en faire en quelque sorte la promotion ici. Il s'agit, en outre, de récupérer ces savoirs situés, explicites ou tacites, que détiennent les gestionnaires, de les rendre utilisables par d'autres et de leur donner une forme qui en fonde la légitimité.

Dans la foulée de ces orientations, il s'agit aussi d'identifier les savoirs essentiels utiles à la pratique de la gestion au Québec ainsi que l'ensemble des pratiques codifiées qui en découlent et de mettre en lumière le rapport qui existe entre les deux.

La production des connaissances en administration de l'éducation dans notre milieu doit aussi participer à l'effort de mise en ordre et de critique des connaissances produites dans les divers champs de l'administration ici et ailleurs, mais tout

particulièrement en éducation. En outre, cette démarche doit s'accompagner d'un effort visant à clarifier les diverses conceptions relatives au statut scientifique des connaissances produites et à leur rapport aux pratiques codifiées. En effet, au regard de ce dernier point, le rapport entre le domaine de connaissances et l'ensemble codifié des pratiques acceptées ne saurait être le même en administration de l'éducation que celui qui existe dans les professions de la santé, par exemple. Quant au statut scientifique des connaissances en administration, d'autres paradigmes, notamment le paradigme constructiviste et celui interprétatif, sont venus depuis un certain temps déjà côtoyer celui positiviste ou le remettre en question.

Il s'agit enfin de produire un discours qui soit un instrument de communication et, donc, aussi, de formation et de socialisation, entre tous ceux qui oeuvrent dans le champ de l'administration de l'éducation, que ce soit à titre de gestionnaire, de formateur ou de producteur de connaissances. Cette exigence suppose que l'on réussisse à faire consensus sur un certain vocabulaire de base pourtant en continuelle évolution.

La production de connaissances ne va pas de soi. Plusieurs difficultés se posent. Entre autres, ces connaissances doivent être utiles à la pratique de la gestion alors que, très souvent, elles ne le paraissent pas, du moins à court terme. De plus, elles doivent l'être rapidement, d'autant plus que les politiques en éducation, qui constituent un facteur de structuration du système, et les pratiques de gestion ne sont jamais stables et s'insèrent dans une action collective et un environnement en continuel changement.

La tâche est colossale et, de ce fait, elle suppose l'existence de groupes ayant une masse critique suffisante et dont les membres travaillent en collaboration ou en complémentarité. Voilà un corollaire de cette première condition. D'autres conditions formulées dans la suite de ce texte viendront colorer ce corollaire.

La prestation de programmes de formation professionnelle ou de perfectionnement en administration de l'éducation ayant les caractéristiques de programmes universitaires

Une deuxième condition concerne les traits qui caractérisent les programmes de formation professionnelle ou de perfectionnement en administration de l'éducation comme programmes universitaires. Le propos ne vise pas ici à examiner la question des programmes de formation ou de perfectionnement en soi, mais à voir ce qui permet de les qualifier d'universitaires. Derrière cette préoccupation, se profile la conviction voulant que le champ d'études ne puisse se développer sans que la production des connaissances ne soit étroitement associée à des activités de formation structurées dans des programmes reconnus et sans que ces programmes ne revêtent des caractéristiques qui en font de véritables programmes universitaires. La question met en cause tout autant le rapport des milieux de la gestion de l'éducation au domaine de connaissances que les facteurs de constitution universitaire d'un tel champ (Landry, 1987). Pour bien saisir la portée de la question soulevée dans cette section, faisons un bref détour en voyant les critiques adressées aux divers programmes et les réponses qui leur ont été apportées.

La tâche est colossale et, de ce fait, elle suppose l'existence de groupes ayant une masse critique suffisante.

Les critiques adressées à la formation

Depuis l'arrivée du champ d'études au Québec, les programmes de formation professionnelle en administration de l'éducation, tant ceux qui s'adressaient aux futurs gestionnaires de l'éducation qu'à ceux déjà en poste, se sont presque tous donnés au niveau du deuxième cycle universitaire. Ils s'alignaient ainsi sur la tradition nord-américaine inspirée par le modèle du MBA. Sauf erreur, ces programmes ont tous affirmé viser, comme objectif premier, le développement de l'habileté à gérer, on dirait aujourd'hui la compétence à gérer, et ils ont toujours conservé cet objectif.

Pourtant, dès les débuts, les programmes n'ont pas échappé à la critique voulant qu'ils soient mal adaptés aux besoins de leur clientèle, aux attentes du milieu ou aux exigences de la pratique de la gestion. Cette pression a revêtu bien des visages, elle a été comprise de bien des manières et elle a donné lieu à de multiples réponses.

Dans bien des cas, la critique voulait dire que les cours étaient ennuyeux, les professeurs débitant leurs connaissances et, même, leurs méconnaissances à des étudiants qui les ingurgitaient en prenant des notes et en devant les restituer lors des examens. La critique voulait aussi dire que les dispositifs universitaires traditionnels de formation étaient eux-mêmes mal adaptés. Moins trivialement, la critique s'adressait aussi à une formation qui se voulait trop théorique ou pas utile ou les deux à la fois. Dans le même temps, ce n'était pas sans poser la question de la pertinence d'un domaine de connaissances sur lequel devait s'appuyer la pratique professionnelle des gestionnaires.

Les réponses apportées

Bien souvent, une première réponse a consisté tout simplement à rendre les cours plus attrayants et, ce, par toutes sortes de moyens, dont, entre autres, le recours plus récent aux présentations « power point », style « star wars ». Cependant, l'approche fondamentale qui inspirait la prestation des programmes ne changeait pas réellement. Une deuxième réponse a consisté à la mise en place par les différentes universités de multiples dispositifs visant à mieux répondre aux caractéristiques des clientèles : groupes fermés, groupes hors-campus, séquences de sessions de deux jours, de trois jours, horaires diversifiés et quoi d'autre. Les universités allaient pour ainsi dire vers leur clientèle respective. Encore ici, ce n'est pas l'approche fondamentale qui était changée, mais bien l'organisation de la prestation des programmes.

Une autre réponse à l'ensemble des critiques a été, malheureusement, de diminuer les exigences sur le plan de la quantité du contenu à parcourir et du temps à consacrer aux rencontres de formation. Cette réponse s'adressait principalement aux gestionnaires en fonction. Elle a été justifiée principalement par le fait que les gestionnaires possèdent des acquis venant de leur expérience et sont plus en mesure de profiter de leur moment de formation que les personnes n'étant pas en fonction. La course aux crédits-étudiants, reconnaissons-le, a aussi été un facteur qui a contribué au phénomène.

En ce qui concerne le caractère trop théorique de la formation et son peu d'utilité, il y a eu d'abord un accroissement considérable du recours à des activités dites

pratiques ou à orientation pratique dans les cours ou dans l'ensemble des programmes tels des stages, des études de cas et des travaux à effectuer reliés directement à des dossiers dont s'occupent les gestionnaires (par exemple, aujourd'hui, la préparation du plan de réussite). En même temps, ces activités rendaient les activités de formation moins ennuyeuses.

Mais d'une façon plus globale, la réponse est venue en plusieurs temps et se retrouve dans les changements que les universités ont apportés à la philosophie qui présidait à leurs programmes de formation. Au départ, c'était l'acquisition de connaissances qui prévalait dans les programmes, même si leur objectif premier affirmé consistait à développer l'habileté à gérer. Une large place était alors laissée à des cours portant sur les disciplines contributives au champ d'études (par exemple, la psychologie et la psychosociologie des individus en organisation, la sociologie et la théorie des organisations, la politique, la méthodologie de la recherche, etc.). En une seconde étape, les programmes se sont davantage centrés sur les facteurs structurants qui conditionnent l'action gestionnelle (par exemple, l'univers légal ou conventionnel; l'environnement de l'établissement scolaire), sur l'exercice des fonctions formant le processus de gestion et sur les divers domaines d'application de la gestion tels la gestion des ressources humaines, des ressources financières ou des activités éducatives, avec, en surplus, des séquences de formation portant diverses dénominations, mais voulant toutes être l'équivalent de « stages ». De là, en une troisième étape et formant une autre génération, plusieurs programmes en sont venus à se caractériser par une approche où, outre les acquis de la deuxième génération, les thématiques examinées dans les diverses activités trouvent leur point de départ dans les multiples situations de gestion rencontrées par les participants. Ainsi, en quelque sorte, une approche par problèmes s'est imposée peu à peu. Où, en plus, les échanges nourris par l'expérience des participants sont devenus un facteur majeur d'enrichissement, voire le facteur principal en certains cas. Avec en arrière fond, une visée de pratique réflexive et d'une meilleure perception et prise en charge de soi par le gestionnaire. Au total, trois générations de programmes se sont succédées.

Au moins deux éléments semblent caractériser les programmes de la deuxième ou de la troisième génération. D'abord, ces programmes contiennent des activités qui consistent à familiariser et à socialiser les étudiants à l'univers de la pratique de la gestion et à les aider à s'approprier les pratiques institutionnalisées⁴. La place qu'elles prennent dans l'ensemble du programme de chaque établissement est plus ou moins grande selon les cas. Ensuite, le découpage des activités s'effectue beaucoup plus en fonction des activités de gestion ou des compétences à acquérir et moins en fonction de thématiques définies à partir d'impératifs disciplinaires.

Signalons au passage qu'une approche de quatrième génération est en train d'émerger. Il s'agit d'une approche à la formation dite de processus et d'accompagnement qui tente d'arrimer les activités d'apprentissage aux divers moments du parcours du gestionnaire. Par exemple, la période d'entrée en fonction est jumelée à

4. Par pratiques institutionnalisées, il faut entendre les façons de faire généralement adoptées dans un milieu et dont un certain nombre est codifié d'une façon formelle au moyen de lois, de règlements, d'ententes conventionnées, etc.

La pratique de la gestion à laquelle le gestionnaire s'initie constitue le point de départ et d'ancrage d'une partie des activités de formation.

une séquence de formation appelée « séquence d'insertion à la fonction ». Dans cette séquence, la pratique de la gestion à laquelle le gestionnaire s'initie constitue le point de départ et d'ancrage d'une partie des activités de formation. Cette approche profite évidemment des évolutions qui se sont produites antérieurement.

L'approche de troisième génération et, inévitablement, celle de la quatrième génération s'adressent principalement à des personnes exerçant une fonction de gestion. Comme la formation à la gestion de l'éducation est aussi accessible à d'autres qui n'occupent pas une telle fonction⁵, des formules sont en train de se développer qui tentent d'adapter ces approches à ce type d'étudiants. On constate d'ailleurs que les dispositifs de formation tendent à se différencier considérablement en fonction des clientèles.

Dans la foulée de l'évolution qui vient d'être brièvement décrite, les corps professoraux voués à l'administration de l'éducation se sont enrichis de personnes ayant une bonne expérience de la pratique de la gestion. Au point même où, en certains endroits, la plus grande partie de la formation en gestion, sinon toute la formation, est donnée par ces praticiens.

L'autonomisation de la formation professionnelle et les difficultés qui persistent

L'évolution décrite plus haut illustre le fait qu'en Amérique du Nord, au moment où le champ l'administration de l'éducation a pris son essor tout comme les autres types d'administration, il a d'abord fait sa place à l'Université en s'assimilant au modèle disciplinaire. Ce n'est que peu à peu au Québec et d'une façon contrastée d'une université à l'autre, qu'il s'est distancé de ce modèle. Les évolutions des dix à vingt dernières années illustrent bien, comme le constatent Bourdoncle et Lessard, le processus de « ... distanciation et d'autonomisation croissante des formations professionnelles... » à l'université qui a pour effet qu'elles forment des « ... univers reconnaissables et différents des formations disciplinaires (...) par leur multidimensionnalité, leur complexité, leur référence et leur prise en compte d'un monde professionnel certes structuré et normé, mais aussi caractérisé par la singularité des contextes, des situations et des acteurs. » (Bourdoncle et Lessard, 2002, p. 172)

Malgré cette autonomisation des formations professionnelles, nécessaire pourrait-on dire, les réponses apportées peu à peu comportent cependant de nombreuses difficultés qu'ont reconnues ceux qui en font fait l'objet de leur réflexion. L'objet du texte n'étant pas cependant de s'arrêter à toutes ces difficultés mais bien de voir en quoi le développement du champ d'études est concerné, relevons celles qui ont de l'importance pour le propos.

La première a trait au problème de la relation entre le théorique et la pratique qui demeure constant, la façon de le traiter variant encore ici selon les universités et les intervenants. Pour un, Deblois (2002) a présenté une approche illustrant comment il tentait de concilier les deux pôles. Ainsi, chez lui, dans une démarche de

5. L'accès à la fonction de direction exige d'ailleurs que les candidats aient suivi une courte formation préalable. Ce qui incite à poser la question : quels sont les apprentissages qu'il serait plus utile et plus efficace de réaliser avant l'entrée en fonction?

formation, le théorique vient éclairer, approfondir, élucider, voire critiquer une approche qui part des pratiques de gestion.

Derrière cette question, se pose en fait celle de savoir à quoi le corpus théorique peut être utile dans la pratique de la gestion? Encore faudrait-il s'entendre sur la nature de ce corpus. Poser la question fait ressortir la nécessité d'identifier l'ensemble des savoirs essentiels et des pratiques codifiées acceptées sur lequel peut s'appuyer la pratique. Comme il y a diversité paradigmatique en ce qui concerne les savoirs, la tentation serait soit de rendre compte de toutes les tendances, soit de s'en tenir à une sorte d'éclectisme, voire de syncrétisme qui occulterait les oppositions et les contradictions. En fait, l'identification de l'ensemble des savoirs essentiels doit servir directement la pratique du directeur d'établissement. Ces savoirs doivent lui être utiles. Mais pas dans une perspective étroite, qui ne serait centrée que sur le court terme ou sur le seul fonctionnement de l'établissement. Il y aurait lieu de revenir sur cette question qui n'est pas sans liens avec la deuxième difficulté.

Une autre difficulté prend le visage d'une dérive possible qui guette les programmes de formation en administration de l'éducation. Voulant se rapprocher le plus possible de la pratique, il y a un risque que les programmes ne gardent d'universitaire que l'organisation de la formation, son financement et le diplôme décerné et que les formateurs deviennent des consultants se promenant d'un groupe à l'autre avec un « kit » qui sait générer de la satisfaction. Évoluant dans cette direction, il est possible aussi que la formation soit canalisée principalement vers l'appropriation des pratiques institutionnalisées sans que celles-ci ne s'inspirent véritablement d'un domaine de connaissances pertinent continuellement en train de se construire dans le milieu même où elles sont en usage, sans qu'elles ne s'alimentent à ce domaine et s'y appuient. La pratique de la gestion de l'éducation tendra alors à devenir une pratique disciplinaire normalisée par les pouvoirs organisateurs et confirmée par la formation qui, elle, n'aura plus rien d'universitaire. La gestion de l'éducation s'éloignera ainsi d'une véritable pratique professionnelle qui, en ce qui la concerne, devrait se concevoir comme une pratique d'interaction exercée au sein d'un système d'action collective, soumise à la norme d'efficacité et dont l'un des facteurs structurants est le cadre institutionnel dans lequel elle s'exerce.

En fait, le scénario évoqué ici met en relief la possibilité que, dans la formation, soit oublié, négligé ou tout simplement mis de côté ce qui donne à un programme de formation professionnelle en administration de l'éducation son titre de programme universitaire. Soit parce qu'on ne saurait plus très bien ce que l'Université ajoute à cette formation, soit parce que la question du rapport entre domaine de connaissances et pratique serait laissée en suspens, faute de savoir comment la résoudre.

La question du caractère « universitaire » des programmes de formation professionnelle

Qu'est-ce qui doit caractériser un programme universitaire de formation de deuxième cycle en gestion de l'éducation du fait qu'il se réalise dans le cadre universitaire? Quelle devrait être la valeur ajoutée provenant de ce fait? Bref, qu'est-ce qui légitime que la formation des gestionnaires de l'éducation, notamment des directeurs

La connaissance
ne moule pas
nécessairement l'agir.

d'établissement, comme celle de gestionnaires de bien d'autres champs de la gestion, s'effectue dans le cadre de l'université et au niveau du deuxième cycle? Voilà les questions qui se posent.

Ce n'est pas parce qu'ils existent déjà dans le cadre universitaire que les programmes de formation professionnelle en gestion de l'éducation sont légitimés à y être et à y demeurer. Ce n'est pas non plus en affirmant que l'université doit faire apprendre les contenus des sciences de l'administration aux gestionnaires que cette formation doit se dérouler dans le cadre universitaire. D'abord, les programmes de formation professionnelle ne visent pas à former des savants ou des consultants. Ensuite, la connaissance ne moule pas nécessairement l'agir, même si elle l'aide à des degrés divers, selon les cas. Enfin, dans l'agir, les connaissances sont souvent, voire même le plus souvent oubliées. Par ailleurs, il ne s'agit pas de revenir au modèle de la formation disciplinaire dont la formation à la gestion de l'éducation a réussi à se distancer avec plus ou moins de succès selon les établissements.

Comme préalable, il faut poser que les programmes de formation professionnelle à la gestion se donnent au deuxième cycle parce qu'il est tenu pour acquis que les personnes à qui ils s'adressent possèdent déjà une solide formation universitaire de premier cycle. En ce sens, il faut supposer que la formation de premier cycle n'est pas seulement une accumulation de crédits, mais bien qu'elle comporte aussi un saut qualitatif par rapport à la formation antérieure.

Les exigences auxquelles les programmes doivent satisfaire

Pour conserver leur légitimité d'être des programmes universitaires de deuxième cycle, les programmes de formation professionnelle en administration de l'éducation doivent, à mon avis, répondre à au moins six ensembles d'exigences. Ces exigences ne s'appliquent pas nécessairement à chaque unité de formation, mais devraient être satisfaites dans l'ensemble d'un programme de maîtrise. Je les soumets à titre de propositions pour les fins de discussion étant bien conscient que la question n'a pas encore été examinée d'une façon approfondie au Québec sous cet angle alors qu'elle se pose de plus en plus. Notons également qu'il ne s'agit pas ici de décliner toutes les exigences auxquelles ces programmes devraient répondre ou d'identifier toutes les compétences qu'ils devraient chercher à développer chez les étudiants.

Ainsi, à la fin de son programme de formation, le gestionnaire ou le futur gestionnaire devrait satisfaire aux exigences suivantes

- 1) S'être approprié l'ensemble des savoirs essentiels utiles à un exercice efficace de la gestion et l'ensemble des pratiques codifiées acceptées.
- 2) S'être approprié « l'approche scientifique » de telle sorte qu'il soit capable :
 - de lire, la réalité organisationnelle et les réalités organisationnelles d'une façon rigoureuse et qui dépasse les impressions et le gros bon sens;
 - d'avoir accès à la lecture scientifique pertinente;
 - d'évaluer le statut de la documentation à laquelle le gestionnaire est soumis ou veut avoir accès.
- 3) Avoir développé la capacité à évaluer les diverses solutions à un problème ou les

différentes lignes d'action qui s'offrent en fonction de référents essentiels et, au regard d'un nouveau contexte, à relativiser les solutions déjà utilisées. De même, avoir développé la capacité à évaluer dans quelle mesure une pratique efficace employée ailleurs (une « best practice ») s'applique à la situation de son milieu.

- 4) Avoir développé la capacité à exercer une distance critique en soi et par rapport à soi dans une perspective de court terme et de plus long terme. Ceci revient à dire qu'il aura développé :
 - une certaine conscience des facteurs qui conditionnent son approche à l'action. Cette exigence se réfère, entre autres, aux valeurs, attitudes et croyance qui sous-tendent l'agir du gestionnaire et qui influencent sa définition de la réalité organisationnelle et des réalités organisationnelles;
 - une certaine conscience de la théorie ou des théories qui lui servent à expliquer la réalité et inspirent son action, cet élément venant compléter le précédent;
 - une certaine conscience de ce qui contribue à rendre son action plus ou moins efficace;
 - la capacité à évaluer les pratiques organisationnelles et de gestion ayant cours dans son milieu, il s'agit ici des pratiques institutionnalisées, de même que ses propres pratiques et à les situer en regard de leurs avantages et inconvénients à l'intérieur d'un ensemble systémique qui est un système d'action collective;
 - la capacité à évaluer les propositions d'approches, de méthodes, de techniques de tous ordres qui sont formulées à l'endroit des acteurs du système d'éducation et qui sont supposées solutionner les problèmes une fois pour toute.
- 5) Avoir développer une préoccupation éthique. Répondre à cette exigence va bien au-delà de la simple sensibilisation. La gestion est une technologie du contrôle du comportement humain. Cette prétention est d'ailleurs clairement exprimée dans les livres sur le comportement organisationnel, sauf peut-être dans les plus récents. Dans le monde de la gestion, on en est venu à accepter, à tout le moins implicitement, que les fins à atteindre l'emportent sur tout. C'est ainsi que la gestion moderne s'est dotée d'un discours qui justifie des pratiques plus ou moins acceptables pouvant conduire à l'asservissement des individus, un asservissement souvent subtil qui prend la forme d'une conformité dégradante aux pratiques en vigueur, à une certaine perte de dignité humaine et à une atteinte à la santé psychologique, quand ce n'est pas aussi à la santé physique. À l'opposé, la gestion peut aussi servir à l'épanouissement des humains tout en répondant à des exigences considérables d'efficacité. Tout ici est une question d'éthique, celle-ci, dans mon esprit et qu'on nous en garde, ne se réduisant pas à des codes de conduite, mais à des attitudes à acquérir qui seront renforcées par les pratiques organisationnelles.
- 6) S'être approprié les connaissances qui le rendent capable d'influencer les politiques éducatives à bon escient. Les gestionnaires de notre système d'éducation, notamment les directeurs d'établissement, sont constamment consultés sur les politiques à définir et à adopter tant par les pouvoirs organisateurs que dans le cadre de leur association professionnelle respective. Eux-mêmes mettent en

avant continuellement des propositions qui peuvent conduire à la formulation de politiques. Pour une large part, ces politiques ou leurs conséquences se vivront au sein de l'établissement. Développer chez eux une certaine expertise à cet égard n'est sûrement pas indifférent.

Répondre à toutes ces exigences ne va pas de soi. Chacune comporte des difficultés qui lui sont propres. Par exemple, la première exigence suppose que soient identifiés et continuellement mis à jour l'ensemble des savoirs essentiels et l'ensemble des pratiques codifiées acceptées. Elle suppose aussi, à mon avis, qu'il y ait une certaine entente sur la signification des principaux termes employés en gestion de l'éducation. Un autre exemple d'une difficulté a trait à l'exigence de la distance critique. Les activités de formation s'adressent à des personnes qui doivent être adaptées à leur milieu de pratique et qui, en conséquence et par la force des choses, se forment et ont besoin de se forger une représentation cohérente de leur univers organisationnel, de leur agir gestionnel et de leur univers personnel en tant que gestionnaires. À l'encontre de cet impératif, l'exercice de la distance critique entraîne parfois une déstabilisation plus ou moins grande chez le gestionnaire. Il risque de l'amener à vivre en porte à faux par rapport à son milieu, à être mal adapté.

L'ensemble des exigences formulé ici met la barre assez haute. Plusieurs programmes tentent déjà, à des degrés divers, d'y répondre. Néanmoins, dans la plupart des cas, il reste beaucoup de chemin à parcourir avant de les satisfaire de façon suffisante.

La mise en place d'entités vouées exclusivement à l'administration de l'éducation dans les structures universitaires

Sauf une exception à ma connaissance, l'administration de l'éducation au Québec a été logée dans les entités universitaires d'éducation. Avec le temps et à peu près partout, les groupes voués à ce champ d'études ont été intégrés dans des unités départementales formant un « melting pot » de plusieurs disciplines ou champs d'études. Seul un groupe possède aujourd'hui une certaine autonomie sur le plan structurel, bien qu'elle soit limitée. La constitution de ces unités répondait plus à des raisons de commodités administratives (économies budgétaires, symétrie numérique, etc.) réelles ou prétendues qu'à des raisons liées aux impératifs de vitalité et de développement efficace du champ d'études. Plus, l'activité dans ce champ se situant surtout au deuxième et troisième cycle, il pouvait être considéré comme intéressant de s'y associer.

À l'intérieur de ces unités départementales, les professeurs d'administration de l'éducation ont formé des groupes importants mais minoritaires par rapport à l'ensemble, avec tous les inconvénients qui en découlent. Le principal en a été et en est que la gestion et le développement du champ se sont trouvés et se trouvent conditionnés, ou plutôt subordonnés pour ne pas dire soumis aux préoccupations, aux exigences et aux intérêts des autres ainsi qu'à des dynamiques d'échanges souvent conflictuelles plutôt que convergentes. Création, modification et évaluation du contenu des programmes, sélection des nouveaux professeurs, attribution et encadrement

Sauf une exception à ma connaissance, l'administration de l'éducation au Québec a été logée dans les entités universitaires d'éducation.

des étudiants, attribution des tâches, accès aux ressources disponibles et répartition de celles-ci, voilà les principaux vecteurs qui forment la trame de cette dynamique.

Un deuxième inconvénient consiste en des fonctionnements qui, très souvent, reflètent une confusion identitaire et, en conséquence, une identité difficilement acquise, une identité pour soi et face aux autres, « pour autrui » comme préfère le dire Dubar (2000). En effet, pour les acteurs du dehors de l'éducation, c'est-à-dire ceux qui oeuvrent en administration, celle plus générale, celle des affaires qui se confond d'ailleurs souvent avec celle plus générale, et toutes les autres (administration publique ou hospitalière, psychologie organisationnelle, relations industrielles, et quoi d'autre!), l'administration de l'éducation, c'est d'abord de l'éducation. Dès lors, si les gens qui oeuvrent en ce domaine veulent faire de l'administration et être pris au sérieux, ils devront se nourrir des univers de connaissances de ces autres et reconnaître que les pratiques issues de ces milieux s'appliquent sans hésitation. Quant aux divers acteurs qui oeuvrent dans les divers domaines de l'éducation, ils comprennent mal, le veulent-ils d'ailleurs? que l'administration de l'éducation ne soit pas une discipline ou un champ d'études à placer dans le même ensemble que la didactique, la psychopédagogie, l'andragogie, la technologie éducationnelle, l'évaluation, la philosophie ou la sociologie de l'éducation. Que l'administration de l'éducation n'est pas un domaine de l'éducation, mais un domaine de l'administration même si, par des circonstances historiques autant que par leur volonté, les acteurs qui s'en occupent ont cherché le plus souvent à demeurer le plus près possible des milieux de la formation des intervenants de l'éducation. La justification était que, ce faisant, ils pouvaient ainsi s'imprégner plus facilement des préoccupations éducatives.

Il faut dire que, baignés dans un univers qui n'hésite pas à laisser flottantes les frontières entre les domaines, les acteurs faisant partie des groupes voués à l'administration de l'éducation ne sont pas sans contribuer eux-mêmes à entretenir la confusion. D'autant plus que, parmi ceux-ci, se retrouvent des personnes formées en sociologie de l'éducation, en psychologie, etc.

Ceci m'amène à formuler la troisième condition susceptible de favoriser le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. Celui-ci n'aura de chance de se développer normalement que si, au sein des structures universitaires, le groupe qui lui est voué donne lieu à une entité relativement autonome dont la mission sera centrée exclusivement sur l'administration de l'éducation. Cette condition ne traduit pas un refus d'ouverture, une tendance à l'isolement, une ignorance de la nécessité de contributions venant de l'extérieur du champ ou une indifférence envers celles-ci. Compte tenu de l'expérience des trente-cinq dernières années, elle ne fait que mettre en lumière ce qui apparaît aujourd'hui comme s'imposant d'emblée.

La réunion des producteurs de connaissances en des groupes ayant une masse critique suffisante

Dans le cours des années 1970, la demande de formation en administration de l'éducation a amené une prolifération des unités universitaires vouées à ce champ d'études, parfois à travers l'activité d'un seul professeur. Les besoins dans les régions éloignées ont beaucoup contribué à cette prolifération. Par la suite, compte tenu des

Une condition nécessaire au développement du champ est la mise en place de groupes ayant une masse critique acceptable de façon que se trouvent mis en présence des spécialistes d'intérêts très diversifiés mais offrant de nombreuses possibilités de complémentarité.

modalités du financement des universités, chaque unité devait s'efforcer de produire autant de crédits étudiants que possible si elle voulait se développer ou, à toute le moins, survivre.

À mon avis, le Québec est trop petit pour contenir une multitude de joueurs indépendants dans le domaine de l'administration de l'éducation. Par ailleurs, les petites équipes demeurent fragiles et elles sont plus ou moins paralysées dès qu'un de leurs membres fait défaut. Le plus souvent, toute l'énergie de ceux-ci doit être consacrée à répondre dans l'immédiat à la demande de formation ou, au contraire, à la créer afin de pouvoir survivre.

Accepter la prolifération et la dispersion des unités, c'est risquer de contribuer à une « médiocratisation » du champ, sans que cela soit voulu. C'est aussi consentir implicitement à une colonisation du système éducatif par les autres administrations et par les experts du dehors. Sauf exception et tel que formulé précédemment, une condition nécessaire au développement du champ est la mise en place de groupes ayant une masse critique acceptable de façon que se trouvent mis en présence des spécialistes d'intérêts très diversifiés mais offrant de nombreuses possibilités de complémentarité; de façon aussi que se créent des effets de système quant aux capacités d'action.

Énoncer la nécessité de constituer des groupes viables ne veut pas dire se limiter à une seule équipe, à un seul joueur, notamment en ce qui concerne les activités de formation. Jusqu'ici, la compétition n'a pas été sans effets bénéfiques même s'il en est résulté aussi quelques effets pervers. Énoncer la nécessité ne signifie pas non plus que l'administration de l'éducation doive cesser d'exister dans les universités où des programmes sont offerts actuellement par des équipes réduites. Ce qu'il faut, dès lors, c'est la création d'alliances ou de réseaux coordonnés dont les membres apprendront avec le temps à travailler ensemble.

Un maillage intense et diversifié entre les milieux de pratique, les associations professionnelles et les milieux universitaires

Une cinquième condition susceptible de favoriser le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation consiste en la mise en place d'un maillage important et continu entre les milieux de pratique, les associations professionnelles et les milieux universitaires. Ce maillage doit s'étendre tout autant aux activités de formation qu'à celles de production des connaissances, les unes et les autres étant liées. Il a intérêt à devenir intense et il faut concevoir qu'il sera diversifié.

Les logiques qui inspirent l'action de ces trois ensembles d'acteurs et les intérêts qui les sous-tendent sont différents et parfois opposés. De plus, il est normal que chacun garde une distance vis-à-vis des autres. D'où les difficultés de la concertation et du partenariat qui vont beaucoup plus loin que de s'en remettre entièrement à l'autre. Néanmoins, tenant compte de leurs fonctions ou missions respectives et spécifiques comme de leurs intérêts et objectifs, les trois ensembles doivent contribuer, de manières diverses il va sans dire, autant à la production des connaissances qu'à la formation et au perfectionnement des gestionnaires.

Conclusion

Dans cet article, la question de la professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement a été associée à celle du développement du champ d'études qu'est l'administration de l'éducation. Plus largement, le propos pourrait aussi s'appliquer à d'autres fonctions de gestion en éducation. Le raisonnement est décliné de la façon suivante. L'existence d'une profession, en raison même de ce qui caractérise l'activité professionnelle, notamment en raison de sa complexité, doit s'appuyer sur un domaine de connaissances prétendant à la scientificité et sur un ensemble codifié de pratiques acceptées qui entretient un lien étroit avec ces connaissances. De plus, l'apprentissage de ce domaine de connaissances et l'appropriation des compétences nécessaires à l'activité professionnelle tout comme d'un discours commun contribuent à la construction d'une identité professionnelle chez les individus appartenant à un même groupe occupationnel. Par analogie à la profession comprise selon la signification stricte du terme, l'enseignement et la gestion de l'éducation, notamment la fonction de direction d'un établissement d'enseignement, sont des activités auxquelles le qualificatif « professionnel » convient. En effet, la professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement est justifiée. Cependant, cette professionnalisation n'est pas encore acquise, l'identité professionnelle des directeurs d'établissement est en construction et l'apport du domaine de connaissances sur lequel devrait s'appuyer cette double quête souffre d'un certain déficit. En même temps, l'effervescence qui se manifeste tant sur le plan de la pratique que sur le plan du champ d'études interpelle l'identité professionnelle des directeurs d'établissement tout comme celle des autres gestionnaires de l'éducation et incite à s'interroger sur la facilitation du développement du champ d'études dans les années à venir.

Partant, cinq conditions susceptibles de favoriser le développement du champ d'études ont été formulées et explicitées. Il est inutile dans cette conclusion de redire à nouveau ces conditions. Ce qu'il faut plutôt faire ressortir, ce sont les chantiers prioritaires que ces conditions pointent. J'en retiens cinq. En premier lieu, il faut identifier l'ensemble des connaissances essentielles utiles à la direction d'un établissement et l'ensemble des pratiques codifiées acceptées qui lui est relié, peu importe que ces pratiques soient formalisées ou non, étant entendu que les deux ensembles sont appelés à se modifier continuellement. La démarche doit se doubler d'un examen critique du statut scientifique qui teinte le contenu des deux ensembles. En deuxième lieu, les producteurs de connaissances en association avec les acteurs des milieux de la pratique doivent en venir à établir un consensus sur un certain vocabulaire de base. En troisième lieu, ceux qui, par leur occupation, oeuvrent au développement du champ d'études doivent s'efforcer d'obtenir les conditions structurelles qui sont susceptibles de le favoriser. En quatrième lieu, le mouvement de mise en place de dispositifs de formation et de perfectionnement répondant aux besoins des milieux de la pratique et aux exigences du développement du champ d'études doit se continuer. C'est par ce truchement d'abord, il me semble, que les maillages entre ces milieux, les associations professionnelles et les milieux universitaires se construiront

véritablement. Il faut reconnaître qu'un chemin considérable a été parcouru sur ce plan. Mais il reste encore beaucoup à faire. C'est un point sur lequel il faudrait revenir. En cinquième lieu, enfin, ceux qui se consacrent à la recherche en administration de l'éducation doivent tenter, en étroite concertation avec les autres acteurs intéressés à celle-ci, d'identifier les priorités qui doivent orienter leurs activités. Par ailleurs, il y aurait lieu aussi de s'arrêter aux problèmes relatifs à la préparation de ceux qui oeuvreront dans les universités à titre de professeurs réguliers dans le champ de l'administration de l'éducation.

Le propos se classe dans la catégorie de l'essai et participe de l'exercice de la fonction critique. Il est loin d'être complet et bien des points soulevés mériteraient un approfondissement plus poussé, la cinquième condition énoncée dans la deuxième partie ayant d'ailleurs été à peine esquissée. Il ne prétend pas entraîner spontanément l'adhésion, plusieurs des propositions avancées étant sujettes à controverse. Il se veut seulement une prise de position sur des questions à débattre plus largement et plus à fond. Il est à espérer qu'il suscitera éventuellement des actions pouvant favoriser le dynamisme et la vitalité du champ d'études. En ce sens, il se veut une contribution indirecte à toutes ces actions qui visent, ici comme ailleurs à améliorer la réussite éducative.

Références bibliographiques

- Barker, R. A. (2001). The nature of leadership. *Human Relations*, 54 (4), pp. 469-494.
- Belisle, E.L. et Sargent, C. G. (1957). The concept of administration. In R. F. Campbell et R. T. Gregg (dir.), *Administrative behavior in education* New York : Harper & Row, pp. 82-119.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, pp. 131-181.
- Brassard, A. (2000). L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise. *Revue française de pédagogie*, 130, pp. 15-28.
- Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion. Les théories mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brassard, A. (1995). Le concept d'informel et la compréhension de la réalité organisationnelle. *Psychologie du travail et des organisations* (Groupes informels et équipes de travail), 1 (2-3), pp. 46-64.
- Brassard, A. (1993). Conceptions of Organizational Effectiveness Revisited. *Alberta Journal of Educational Research*, XXXIX (1), pp. 143-162.

- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (à paraître). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement de l'ordre primaire d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Carbonneau, M. (1993). Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, (1), pp. 33-57
- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14, pp. 86-114.
- Deblois, C. (2002). Le champ de l'administration de l'éducation et la formation professionnelle des directeurs d'école : un modèle à repenser. *Communication présentée au colloque scientifique en administration de l'éducation de l'ADERAE*, 15 nov. 2002.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : NRF, Éditions Gallimard.
- Freidson, E. (1970). *Profession of medicine*. New York : Harper & Row.
- Greenfield, T. (1991). *Science and service: the making of the profession of educational administration. Paper given to the Thirty-fifth Anniversary Conference of the Department of Educational Administration*, University of Alberta, Edmonton. Septembre 1991.
- Landry, M. (1987). Note sur la dimension sociale de la constitution d'un champ de connaissances. In A. Brassard (dir), *Le développement des champs d'application de l'administration : le cas de l'administration de l'éducation* (pp. 125-132). Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Publication de la Faculté.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lusignan, J., Lessard, C. et Brassard, A. (2001). *Impacts des dernières réformes sur le réseau des commissions scolaires*. Rapport synthèse des groupes de discussion. Rapport de recherche inédit. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, LABRIPROF – CRIFPE.
- Scott, W. R. (1981). *Organizations. Rational, natural, and open systems*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires

Yamina Bouchamma

Université de Moncton, Moncton (Nouveau-Brunswick) Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative qui porte sur la construction de l'identité professionnelle de chefs d'établissements scolaires travaillant en milieu minoritaire francophone au Nouveau-Brunswick. Dans une visée exploratoire, nous décrivons les rapports que les directeurs et les directrices d'établissements scolaires entretiennent avec leurs collègues (enseignants et enseignantes et chefs d'établissements scolaires), leur association, leur employeur, leurs élèves et leur travail.

ABSTRACT

Educational Administration and Profession Identity Building of the School Principal

Yamina Bouchamma, Professor, Faculty of Education Sciences, University of Moncton, Moncton (New Brunswick)

This article presents the results of a quantitative analysis based on the construction of a professional identity among school principals working in a French-speaking minority environment in New Brunswick. In an exploratory survey, we describe the relationships between principals and their colleagues (teachers and administrators), their associations, their employers, their students and their work.

RESUMEN

La gestión de la educación y la construcción identitaria sobre el plan profesional de los directores y directoras de establecimientos escolares

Yamina Bouchamma, Profesora, Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Moncton. Moncton (Nuevo Brunswick)

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa sobre la construcción de la identidad profesional de los directores de establecimientos escolares que trabajan en un medio minoritario francófono en Nuevo-Brunswick. Con una intención exploratoria, describimos las relaciones que los directores y las directoras de establecimientos escolares mantienen con sus colegas (maestros y maestras y directores de establecimientos escolares), su asociación su patrón, sus alumnos y su trabajo.

Introduction

Les directions d'écoles se trouvent à la croisée des changements que subit la société. Pour s'acquitter de leurs tâches et se maintenir dans leur poste, ils doivent faire preuve de flexibilité en s'adaptant aux changements constants que subit l'école. Cet article présente les résultats d'une recherche sur la construction identitaire au plan professionnel du chef d'établissement scolaire. Dans un premier temps, nous présentons la problématique dans laquelle il sera question des changements tant sociaux que scolaires qui s'imposent aux chefs d'établissements scolaires. Dans un deuxième temps, il sera question du cadre théorique où le concept de l'identité professionnelle sera défini. Ensuite, nous présentons la méthodologie et les résultats d'ana-

lyses d'entrevues menées auprès de chefs d'établissements scolaires et nous discutons du caractère dynamique et interactif de la construction identitaire à travers les différents rôles qu'ils entretiennent avec les différents acteurs et avec leur travail.

Problématique

Les changements que subit la société imposent de nombreuses transformations à l'école et ce, autant au plan des ressources matérielles que des ressources humaines. Décentralisation, financement, rapports au pouvoir, nouveaux rapports des parents à l'école, tendance vers la professionnalisation de l'enseignement, pour ne citer que ceux-ci, sont autant de facteurs qui, à leur tour imposent des changements aux chefs d'établissements scolaires.

À l'instar de l'Europe et des États-Unis, la professionnalisation de l'enseignement à travers le Canada se poursuit depuis les deux dernières décennies (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Tardif et Gauthier, 1999). Si la Colombie-Britannique et l'Ontario ont déjà créé leurs ordres professionnels, respectivement en 1986 et 1996, d'autres provinces comme le Québec, l'Alberta, la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick continuent leurs efforts d'amélioration de la profession enseignante comme en témoignent Tardif, Lessard et Mukamurera (2001).

Au Nouveau-Brunswick, ce processus de professionnalisation se reflète dans les efforts d'amélioration qui s'inscrivent dans la suite des recommandations exprimées par la Commission sur l'excellence en éducation (1992), soit celle d'obtenir un diplôme de premier cycle avant ou en parallèle au baccalauréat en éducation. Ces changements qui, en plus d'être structurels, sont accompagnés par de profonds changements dans les programmes, le tout sous l'égide d'une vision globale, baptisée *pédagogie actualisante* (Vienneau et Ferrer, 1999). Avec une formation initiale où ils sont amenés à maîtriser plusieurs types de savoirs, les enseignants et les enseignantes ne cessent de développer entre autres, une culture de coopération avec les pairs et des pratiques réflexives sur leurs pratiques et de développer leur autonomie. La formation des directions d'établissements scolaires suit le pas de ces changements par une formation appropriée aux besoins (Weva, 1991).

En fait, les changements imposent de plus en plus aux chefs d'établissements scolaires, de nouveaux rapports avec le contexte scolaire et social et les amènent à promouvoir la diversité de leurs rôles et à nuancer leur rapport au pouvoir. En fait, le rapport au pouvoir devient un point important auquel les chefs d'établissements scolaires doivent s'adapter dans le quotidien. Perrenoud (1998) parle de *nouvelles règles du jeu* pour référer aux différents changements qui surviennent dans la société et dans l'école. Entre autres, la relation au pouvoir s'avère l'un de ces nombreux changements qui s'imposent aux chefs d'établissements scolaires. Tardif et Lessard (1999) font état des difficultés que les enseignants et les enseignantes reconnaissent lorsqu'ils se trouvent dans une gestion contrôlante.

Cet état de chose nous amène à un questionnement sur la profession de direction d'établissement qui revendique un statut distinct par rapport à celui de l'en-

À l'instar de l'Europe et des États-Unis, la professionnalisation de l'enseignement à travers le Canada se poursuit depuis les deux dernières décennies.

Cet état de chose nous amène à un questionnement sur la profession de direction d'établissement qui revendique un statut distinct par rapport à celui de l'enseignant.

seignant. En fait, le poste de direction exige des responsabilités et des compétences différentes de celles des enseignants dont les rapports avec les différents partenaires (enseignants et enseignantes, parents, élèves etc.) la supervision, l'évaluation, la gestion des curriculums comme en témoignent plusieurs chercheurs (Weva, 1991 Gather-Thurler (1995) et Perrenoud (1992).

[...] diriger n'est pas enseigner [...] c'est un autre métier, donc un métier nouveau pour un enseignant même expérimenté, un métier qui demande d'autres compétences, un autre rapport à la réalité, une autre identité, d'autres relations avec les élèves, les parents et les enseignants. (Perrenoud, 1992).

Mais bien qu'une identité distincte du statut de direction d'établissement scolaire soit revendiquée, cette question reste absente de la littérature scientifique. Il convient alors d'explorer les questions suivantes : comment les chefs d'établissements vivent-ils leurs différents rôles et fonctions dans un monde en constante évolution? Comment vivent-ils leurs rapports avec les collègues (enseignants et d'autres chefs d'établissements scolaires), avec leur association, les élèves, leur expérience de travail, leur savoir?

Les débats politiques et théoriques font référence à la diversité des rôles et des tâches de leadership qui sont autant d'ordre administratif que pédagogique, communautaire et politique (Commission sur l'excellence en éducation, 1992). Pelletier (1995) souligne l'importance de redéfinir, d'actualiser et de réajuster les compétences des chefs d'établissements scolaires au nouveau contexte. Perrenoud (1998) va dans le même sens en proposant de situer ces transformations dans leur quotidien. Cet état de chose nous amène avec Gather-Thurler (1995) et Perrenoud (1992; 1998) au constat selon lequel une nouvelle identité devrait émerger. Ils parlent de *mutations identitaires* (Perrenoud (1998) et de *souci identitaire* (Gather-Thurler, 1995, p.112) pour dire que l'identité du chef d'établissement doit en être une qui soit adaptée à une fonction nouvelle caractérisée par des changements continuels.

Une autre particularité relative au Nouveau-Brunswick, comme c'est le cas de certaines provinces du Canada, les directions d'écoles au Nouveau-Brunswick font partie du personnel enseignant et c'est là un fait qui nous amène à nous questionner avec Tardif et Lessard (1999) sur l'identité professionnelle et le rapport au pouvoir que les directions entretiennent avec les enseignants et les enseignantes.

En plus de s'assujettir aux différents changements, le chef d'établissement scolaire en milieu minoritaire doit, entre autres, assurer la vitalité ethnoлингistique, c'est-à-dire : « les facteurs structuraux et sociologiques qui influencent la survie et le développement d'une minorité linguistique » (Allard et Landry, 1999, p.403). Dans ce contexte, Lapointe (2002). constate le caractère limité du modèle de leadership éducationnel conçu pour et par les milieux majoritaires. Elle propose un nouveau modèle plus complet qui répond aux spécificités du leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire et ce, en partant du postulat selon lequel l'efficacité d'un leadership éducationnel dans ce milieu réside dans la maîtrise des particularités de ce milieu dans lequel s'inscrit sa mission.

Peut-être faudrait-il étendre le questionnaire et s'interroger sur la construction identitaire du leadership éducationnel.

Peut-être faudrait-il étendre le questionnaire et s'interroger sur la construction identitaire du leadership éducationnel dans un contexte où il doit lui-même développer une identité ethnolinguistique autodéterminée chez les élèves. David (2000) montre que les directeurs et directrices en milieu minoritaire francophone en Nouvelle-Écosse et à l'Île du Prince-Édouard attribuent plus leur stress aux facteurs reliés au milieu minoritaire qu'aux facteurs reliés à la gestion des ressources humaines, ce qui montre qu'en milieu minoritaire, les directions d'établissement scolaire se trouvent devant des tâches encore plus spécifiques, plus nombreuses et plus complexes que celle communément connues chez les chefs d'établissements scolaires en milieu majoritaire.

L'objet principal de cette recherche consiste à comprendre la construction identitaire sur le plan professionnel des directions d'écoles à travers les rapports qu'ils entretiennent avec les différents acteurs dans l'espace scolaire, soit avec les pairs (les directeurs et les directrices et les enseignants et les enseignantes) leurs associations (des enseignants et enseignantes et des directeurs et directrices) l'employeur, les élèves et avec leur travail.

Cadre théorique

L'identité professionnelle : une composante de l'identité globale

L'identité professionnelle est une composante de l'identité globale de la personne, elle fait appel aussi bien à la dimension sociale qu'individuelle (Gohier, 1998). L'identité sociale assure à la personne une certaine unité ou cohérence de son être et de son agir et une place dans la société (Rocher, 1990). On peut en dire autant pour l'identité professionnelle qui devrait assurer une certaine cohérence de son être et de son agir dans son travail. En fait, cette identité est conçue pour participer à l'identité globale de la personne, elle-même tributaire de composantes psycho-individuelles que sociales (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier 1999)

Deux principaux mécanismes favorisent le développement de l'identité professionnelle : *l'identification* et *l'identisation*. *L'identification* réfère aux éléments généraux et spécifiques de la profession et *l'identisation* à la congruence entre l'identité psycho-individuelle et psychosociale et l'identité professionnelle de la personne (Gohier, 1998, p. 203-204). C'est à travers ce processus d'identisation que l'acteur cherche à se distinguer par ce qui lui est particulier et à se construire tout en se situant dans un perpétuel va et viens avec l'autre : « Mon identité est donc ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, c'est ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social (rôles, fonctions), ce par quoi je me définis et me connais, me sens accepté et reconnu comme tel par autrui, mes groupes et ma culture d'appartenance » (Tap, 1980 a) p. 8)

La profession de la direction d'établissement scolaire résulte d'un échange social entre la direction et plusieurs partenaires qui se réalise autour des relations qui s'établissent entre la direction et les pairs (enseignants et membres de direction) les associations (des enseignants et des directions), les élèves, l'employeur, le rapport

avec son expérience et son savoir. Ces échanges s'articulent entre autres, autour des paramètres suivants : le projet éducatif et l'éthique professionnelle.

Quelques paramètres autour desquels s'articule la profession du gestionnaire

Projet éducatif

En éducation, le projet éducatif est devenu un moteur de ralliement en éducation. C'est autour du projet éducatif que s'articulent les discours sur la mission éducative. Au Nouveau-Brunswick, le projet de l'éducation publique a pour mission de guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour devenir des apprenants perpétuels afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. Le chef d'établissement scolaire participe à l'élaboration du projet éducatif propre à son établissement scolaire. Il intègre la mission éducative générale en lui donnant l'empreinte particulière de son école.

L'éthique professionnelle

Le concept de la sollicitude (caring) de Gilligan (1986, voir Gendron 2002 et Langlois 2002) est introduit en éducation. Ce concept qui exprime entre autres, l'empathie, l'écoute d'autrui, le souci de maintenir un climat harmonieux, etc. (Langlois, 2002) dépasse celui de l'éducation morale, vise une éthique dont l'objet d'étude porte sur les relations que la personne entretient avec autrui. Cette éthique relationnelle de sollicitude entre personne aidante et personne aidée ne peut réussir qu'avec l'engagement des deux partis et avec des « conditions environnementales » qui encadrent la relation (Gendron, 2002).

Dans le cas plus précis de la direction d'établissements scolaires, Langlois (1999) évoque le caractère délicat et complexe du rôle du gestionnaire qui dépasse les murs de l'école. Il doit agir en tant qu'intermédiaire et arbitre entre le personnel de son établissement et les personnes et les organismes reliés à l'école et à rendre compte de ses décisions. Langlois (2002) promeut un leadership éthique. Il ne s'agit pas d'une vision qui se fait mécaniquement mais d'une vision qui donne un sens aux décisions et aux pratiques qui se font dans le quotidien et qui est balisée par les finalités éducatives et une échelle de valeurs cohérentes : « En appliquant l'éthique dans une organisation scolaire, on se préoccupe du sens à donner à ses gestes, on se préoccupe du bien-être de la communauté. C'est le début de ce que nous appelons la transformation. Pour pratiquer l'éthique, nous devons adopter une idée de finalité éducative et une échelle de valeurs cohérentes » (p.84)

Au Nouveau-Brunswick, en plus d'être soumise à des lois civiles, les directions d'écoles doivent se conformer entre autres à la Loi sur l'éducation (MENB, 1998), aux directives 701 (*Directive pour la protection des élèves*) et 703 (*Directive sur un milieu propice à l'apprentissage*) et au *Code déontologique de la profession*. Il va sans dire que ces lois, directives et codes donnent les grandes lignes des comportements professionnels mais ne peuvent servir de référence à tous les comportements litigieux sur lesquels le chef d'établissement scolaire doit se prononcer ou trancher à l'occasion.

Ces lois, directives
et codes donnent les
grandes lignes des
comportements
professionnels.

Adhésion à une association syndicale

L'identité professionnelle est fondée entre autres, sur l'appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion, des discours de valorisation et de légitimation. L'adhésion à des associations professionnelles assure un ressourcement pertinent pour les personnes à la direction. Le regroupement de ceux-ci en un syndicat regroupant l'ensemble du corps enseignant favoriserait la cohésion autour d'une mission et d'un discours commun articulés dans un projet éducatif. Il convient de préciser qu'au Nouveau-Brunswick, les chefs d'établissements scolaires, sont aussi bien membre de l'association des enseignants et des enseignantes (AEFNB) que celle des directeurs et des directrices francophones (A.D.E.F.N.-B.). Que pensent-ils de leur appartenance à une association les regroupant avec le personnel enseignant? Nous considérons l'identité professionnelle des directeurs et des directrices d'établissements scolaires comme l'image qu'ils élaborent de leurs rapports aux collègues (enseignants et directeurs et directrices d'établissements scolaires), à leurs associations, aux élèves, à l'employeur, à leur travail et responsabilités.

Méthodologie

L'étude de la construction identitaire professionnelle des chefs d'établissements scolaires est abordée dans cette étude par des entrevues où on les amène à raconter leurs rapports avec différents acteurs, et avec leur travail. Le point de vue des participants permettrait de renforcer l'identité professionnelle de ceux qui dirigent des établissements scolaires,

Pour mener cette recherche qualitative, nous avons procédé à un échantillonnage par cas multiples (ou multi-cas). Plus précisément il s'agit d'un échantillon par homogénéisation, puisque nous étudions un groupe relativement homogène œuvrant « dans un milieu organisé par le même ensemble de rapports sociostructurels » (Bertaux, voir Pires, 1999, p.159). Nous avons appliqué le principe de diversification interne en retenant les informateurs les plus divers possibles dans le groupe (sexe, expérience dans la direction, niveau d'enseignement). L'échantillon est constitué de six femmes et de trois hommes, sept sont dans l'enseignement primaire (tous niveaux confondus : maternelle à 4^e, 5^e à 8^e, 4^e à 8^e) et deux dans l'enseignement secondaire (9^e à 12^e et 7^e à 12^e) six sont du district 01 et trois du district 05, leur expérience dans le poste de direction varie de un à 11 ans.

Les données de cette recherche proviennent de neuf entrevues semi-dirigées menées auprès des directions d'établissements scolaires durant le mois d'avril et de mai 2002. Ces entrevues qui ont duré de 45 à 70 minutes, ont d'abord été enregistrées puis transcrites intégralement. Les rapports des directions qui ont été abordés sont ceux qu'ils entretiennent avec les pairs, leurs associations, les élèves et avec leur travail.

On peut qualifier notre codage de *mixte* au sens que lui donne Van der Maren (1995). Nous sommes partie de notre cadre conceptuel qui nous a permis de construire une liste de thèmes permettant de classer les rapports des directions avec les différents partenaires. Cette liste s'est complétée au fur et à mesure que l'analyse avançait.

Notre corpus nous a permis d'identifier cinq types de rapports.

Résultats

Notre corpus nous a permis d'identifier cinq types de rapports : le rapport des directions avec les collègues (enseignants, chef d'établissement), avec leurs associations (des enseignants : l'A.E.F.N.-B. et des directeurs : l'A.D.E.F.E.N.-B.), avec le District, avec les élèves et leur rapport avec leur travail.

Rapport avec les enseignants et les enseignantes

Les résultats montrent que les chefs d'établissements scolaires sont partagés entre la volonté d'être membres identiques au corps enseignant, mais aussi de se distinguer de celui-ci. Le clivage se cristallise autour de revendications, de responsabilités et de champs d'intérêts professionnels différents.

Identification et identisation ou sentiment de double appartenance?

Les chefs d'établissements relatent des situations qui les rapprochent des enseignants et des enseignantes mais aussi qui les distinguent de ceux-ci. Ils ont le sentiment d'être identiques aux enseignants et aux enseignantes mais aussi d'en être distincts.

D'un côté, oui, j'enseigne moi aussi. Étant dans une petite école, mais d'un autre côté, c'est sûr que j'ai des préoccupations que les enseignants n'ont pas. Je reviens encore à mes budgets mais ça c'est pas du tout une préoccupation des enseignants par exemple. Les aspects légaux, la Loi scolaire, oui les enseignants devraient les connaître jusqu'à un certain point mais moi je devrais la considérer encore plus dans mes décisions. (Sujet 3)

Les chefs d'établissements soulignent le rapport ambivalent dans lequel ils se trouvent : « Je trouve ça drôle. Tu portes le chapeau d'enseignant puis tu portes le chapeau de direction » (sujet 1). Cette position ambivalente les met des fois dans des situations conflictuelles avec leurs collègues enseignants quand vient le moment de prendre des décisions qui ne rejoignent pas nécessairement leurs intérêts : « ...veut veut pas, lorsque tu es à la direction, tu portes deux chapeaux et puis tu peux ressentir ça des profs parfois. Ils voient mal la direction » (Sujet 4).

Ils rapportent des situations où leur autorité se trouve mise en question. Il leur arrive, en cas de crise, de se trouver interpellés par les enseignants pour clarifier leur position, c'est-à-dire pour expliciter s'ils se situent en faveur de leurs collègues ou de l'employeur, comme en témoignent certains : « dans quel camp tu joues toi? » (sujet 4). Dans certaines situations, les enseignants et les enseignantes contestent l'autorité : « ... ils voient mal la direction dans le sens où je suis enseignant comme eux et je dois les évaluer [...]tu sais, il y en a qui éprouvent certaines difficultés avec ça là » (sujet 4).

Si certaines directions vivent un malaise avec leur position ambivalente : celle d'être collègue se situant au même niveau hiérarchique mais aussi d'être en rapport d'autorité, d'autres rapportent qu'ils se sont trouvés dans une situation où l'ordre hiérarchique s'est établi aussitôt qu'ils sont rentrés en fonction et ce, pour répondre aux exigences de la profession : « Je pense que mon rapport a changé. J'ai pris une certaine distance des enseignants. Puis, ça c'est mon choix, mais aussi, c'est la job

qui a fait ça. Il faut que je prenne de la distance un petit peu au niveau social, puis au niveau de la camaraderie là. Ça me manque un petit peu. Mais je pense, dans l'ensemble, j'ai une bonne relation avec les enseignants » (sujet 9).

Pour ce qui est du type de relations qu'ils établissent avec leurs enseignants et enseignantes, les points de vue restent partagés : un premier groupe est orienté vers les tâches, un deuxième est orienté vers la personne et un troisième pense plutôt avoir un rôle d'orienteur. Tout en considérant l'importance de l'aspect affectif et tout en se considérant comme des personnes empathiques, les premiers pensent ne pas être suffisamment proches du corps enseignant : « Je pense que si ça arrive, que l'enseignant me demande si j'ai une minute, bien je prends la minute sauf que parfois je m'aperçois que c'est la tâche qui attend, puis ce que j'ai à faire... » (sujet 2). D'autres jugent que les personnes sont plus importantes que les tâches et consacrent beaucoup de temps à l'aspect relationnel. D'autres encore pensent qu'il est mieux d'orienter le personnel enseignant vers des sources d'aide appropriées que d'être empathique (sujet 3)

Leur rôle ne se limite pas à maintenir de bonnes relations avec leur personnel mais également à veiller sur les rapports humains qui se déroulent à l'école enseignant/enseignant, enseignant/élève. Ils se considèrent comme responsables du respect du code déontologique de la profession : « une enseignante qui parlerait d'un élève au salon des enseignants ; ça, ça dérange, énormément, ma pratique » (sujet 8). La gestion des ressources humaines est considérée comme une des tâches les plus délicates : « ... puis c'est ça que je trouve le plus difficile dans la job que je fais. La gestion des ressources humaines, la gestion des relations, des fois c'est des conflits avec deux membres du personnel... » (sujet 9).

Proximité ou distanciation?

Les chefs d'établissements tiennent un discours ambivalent quant au rapport qu'ils ont à l'endroit des enseignants et des enseignantes, discours qui va de la distanciation totale à la proximité totale voire même à la fusion, comme en témoigne une des participantes : « Quand je pense aux enseignants, je pense à moi, c'est aussi moi. Je décrirais les enseignants comme des gens qui sont professionnels » (sujet 1). Dans leurs pratiques, ils ont recours à une gestion participative : « C'est tout le personnel, c'est l'équipe qui a mis ça [le changement] en marche. Tu sais... qui je suis moi pour venir faire de gros changements? » (sujet 7). Ce pouvoir partagé avec le personnel agit comme une sorte d'écran contre toute critique. Voilà l'explication que la direction donne à ceux qui n'adhèrent pas au changements et le critiquent : « Parce que quand tu dis que ça ne fonctionne pas au niveau de la discipline et de l'encadrement, ce n'est pas seulement moi que tu attaques là. C'est toute l'équipe qui a fait ça avec la direction » (sujet 9).

Rapports avec les chefs d'établissements scolaires

Les directions créent leurs propres réseaux à partir de membres qu'ils ont connus lors de leur formation à l'université ou au District. Ces réseaux ont un caractère formel (échanger des idées, s'informer pour prendre des décisions...) et un caractère

Leur rôle ne se limite pas à maintenir de bonnes relations avec leur personnel mais également à veiller sur les rapports humains.

informel (socialiser, parler de son quotidien et se remonter mutuellement le moral...). Les directions font appel à leurs collègues de directions pour demander de l'aide et pour s'informer: « je suis surtout en contact avec deux directions. Je les appelle mes mentors » (Sujet 2). Ces réseaux ont aussi un caractère informel où ils parlent de leur quotidien et trouvent un écho auprès de leur collègues: « De quoi on parle? [...] J'e peux pu! Je suis épuisé! Les budgets sont dus pour demain! (rires) Surtout comme ça. » (sujet 3). Le support des pairs s'avère omniprésent et précieux pour les débutants: « Étant donné que j'étais débutante, j'ai eu énormément de support et d'appui des personnes au niveau du District et des autres directions d'écoles. C'est comme si j'étais le bébé de l'équipe et on s'est très bien occupé de moi » (sujet 8).

Cependant, ce type de rapport avec les pairs ne fait pas l'unanimité. Certains participants déplorent l'isolement qui est vécu comme une conséquence inéluctable au rôle du gestionnaire: [...] depuis mon cheminement d'enseignant à directeur-adjoint, à la direction, je t'ai dis que j'ai pris une distance par rapport au personnel. Là, je me suis comme isolé au niveau de l'école, puis, oui, ça devient difficile parce que tu as des décisions à prendre. (sujet 9).

Dans leurs pratiques, ils sont amenés tantôt à se conformer tantôt à se distinguer par des actions qui leur sont particulières. Ils suivent un modèle (souvent un collègue avec lequel ils ont suivi leurs études ou un parent dans le secteur d'éducation), ensuite, à travers ce processus d'identification à l'autre, ils cherchent à se distinguer:

[...] j'admirais la façon avec laquelle elle gérait ses affaires puis le respect qu'elle avait de la part du personnel. Puis, je me suis un peu basée sur son style de gestion. C'est certain que je l'ai modifié pour le personnaliser à mes besoins, ma personnalité et puis tout ça, mais si il y a un modèle, comme direction d'école, c'est bien Madame X» (sujet 9).

L'entrée dans la fonction de direction se fait progressivement. C'est souvent un passage progressif où on pense aux actes professionnels à retenir ou à bannir dans les fonctions de directions: « j'observais beaucoup, beaucoup, beaucoup comment ça fonctionnait. Je prenais ce que j'aimais d'une école, puis ce que j'aimais pas là, bien, je me disais : *ça là, il ne faudrait jamais que je fasse ça.* » (sujet 7).

Rapports avec l'association des enseignants et des enseignantes (AEFNB)

Droits mal défendus

On peut trouver chez nos participants un discours ambivalent à l'endroit de leur association des enseignants et des enseignantes francophones du Nouveau-Brunswick (A.E.F.N.-B.). D'un côté, ils éprouvent de la satisfaction et de la fierté à son égard et à l'égard de ses leaders dont ils sont conscients de leur fiabilité, mais de l'autre côté, ils pensent que certaines de leurs recommandations soient parfois ignorées et leurs droits mal défendus. Ces droits touchent le salaire lors de la dernière convention: « C'est comme s'ils ne prenaient pas mon expérience en considération » (sujet 4).

Dans leurs pratiques, ils sont amenés tantôt à se conformer tantôt à se distinguer par des actions qui leur sont particulières.

Rapport avec le District

Ils estiment avoir de l'autonomie dans leur travail et qu'ils ont la latitude de prendre des décisions. Mais si cette autonomie est appréciée par certains elle ne fait cependant pas l'unanimité. L'une des participantes fait mention au manque d'encadrement de leur travail: « c'est qu'on aurait besoin, nous les directions d'écoles, d'un feedback sur notre travail... il n'y a personne qui vient nous voir puis dire : madame X, ça c'est tes forces, et ça ça devrait être amélioré ».

On peut dire que les rapports avec l'employeur sont caractérisés par le dévouement total, voire même inconditionnel. Ils avouent des fois être dans des situations fort délicates. Placés entre l'enclume et le marteau, ils sont amenés à défendre des situations pour lesquelles ils ne sont pas nécessairement d'accord avec l'employeur. Ils semblent avoir prêté serment pour une loyauté inconditionnelle à l'employeur dont ils défendent tout changement soit-il justifié ou non.

Rapport avec les élèves

Plusieurs soulignent l'importance d'être proche des élèves et de personnaliser les rapports avec eux. Ils les considèrent même comme les personnes les plus importantes, voire même les personnes desquelles dépend leur métier : « C'est pour eux qu'on est là » (sujet 2).

Les participants se soucient de différentes composantes concernant les élèves, soit leur réussite autant académique que sociale et affective. Ils parlent de *réussite*, de *suivi*, d'*épanouissement* et de *bonheur*. Pour mieux les comprendre, les protéger et les faire réussir, les directions d'établissements scolaires nous font part de leurs propres stratégies cognitives ou cadre de référence de leurs décisions. L'une de ces stratégies consiste en des relations avec les élèves imprégnées d'empathie. Ils réfèrent à leur propre passé en tant qu'élève et font référence à des situations où les adultes ne les avaient pas jugés à leur juste valeur.

« Je crois que chaque élève a droit à développer son plein potentiel. Qu'il soit en difficulté ou fort. Puis ça je sais d'où ça vient... C'est que moi, quand j'étais à l'école, j'étais pas une élève qui faisait dans les 90 %. J'étais dans la moyenne mais je ne faisais pas nécessairement les gros efforts non plus là. ... Puis je me suis fait dire que l'université... quasiment que je n'étais pas assez intelligente pour aller là. Mais si j'avais écouté ce qu'on me disait alentour, qui étaient des adultes, qui étaient supposés être des professionnels, je ne sais pas où je serais aujourd'hui. Ça fait que je me dis, il faut donner la chance à ces jeunes là, puis souvent, c'est ce que je vais aller essayer de chercher. Comme les décrocheurs potentiels. Je travaille beaucoup avec eux autres. (sujet 7)

Pour d'autres, ce cadre de référence de leurs décisions est différent. Ils éprouvent de l'empathie à l'égard des parents :

Moi, j'ai des enfants qui sont dans le système scolaire, et qui seront sur le marché du travail à un moment donné. Et, pour moi, c'est important qu'on les respecte et qu'on les traite de la façon dont ils devraient être

traités. Alors, à chaque fois que j'ai quelqu'un devant moi, que ce soit un élève, un chauffeur d'autobus, un enseignant... je sais que cette personne là a des parents aussi. Puis que ces parents là aimeraient qu'on traite bien leurs enfants. Peu importe leur âge. Alors, je me dit souvent : *si c'était mon enfant, comment est-ce que je voudrais qu'on gère la situation?* Ça fait que ça m'a permis d'exercer un plus grand respect et d'être plus objective par rapport à certaine situations» (sujet 8)

Rapport avec le travail

Le District invite le chef d'établissement scolaire à élaborer le projet éducatif de son établissement scolaire. Ce projet qui s'inscrit dans la perspective de la mission éducative générale, témoigne de son implication professionnelle. Ce projet nommé tantôt *plan d'amélioration* tantôt *plan de réussite* émane du District. Son objectif consiste d'amener les chefs d'établissements à déterminer leurs dossiers prioritaires du plan d'amélioration de leur école et de choisir un thème pour lequel ils fixent des objectifs et identifient les actions pour atteindre ces objectifs et fixent les échéanciers.

Ce projet qui suppose un travail avec les enseignants et les enseignantes sous forme de comité s'inscrit dans la mission de l'éducation et tourne autour de différents thèmes : *résolution de conflits, école vers le pacifisme, littératie et animation culturelle, programme de mentorat élèves/élève* etc. : « Donc, l'orientation qu'on se donne, au niveau de l'école, découle de notre projet éducatif, qui découle de notre mission, et ainsi de suite là. ... C'est ce qui donne l'orientation où on veut aller au niveau du cheminement qu'on veut faire au niveau de l'école » (sujet 9).

Ce projet est visé pour une année scolaire : « Il y a un projet éducatif ici. Et chaque année, on a une planification pédagogique. Un plan éducatif de l'année où on se fixe des objectifs, des actions et des échéanciers et où on fait le bilan en fin d'année. Ça c'est une pratique courante » (sujet 8).

Plusieurs font état des difficultés particulières de la première année dans la carrière. La métaphore liée à la survie illustre bien l'état dans lequel se trouve le chef d'établissement à ses débuts dans la profession.

Ma première année, c'est que tu es sous l'eau, puis là tu essayes de monter un peu de temps en temps pour prendre de l'air (rire). La deuxième année, tu es au moins creux, puis tu essayes encore de... tu respirez plus facilement. La troisième année, on dirait que c'est plus facile de nager là. Puis tu peux descendre dans l'eau pour plus longtemps (sujet 4).

La direction est amenée à jouer des rôles multiples et complexes. Ils déplorent la lourdeur de la tâche où plusieurs types de gestions s'imposent : administration générale des programmes d'enseignement, le personnel, les rapports école-milieu, la vie étudiante, la politique de l'intégration des élèves exceptionnels, les services de soutien et les ressources matérielles et physiques etc.. Il s'agit de responsabilités lourdes et complexes dont certaines incombent à la famille au dire de l'un des interviewés. La pluralité des tâches et leurs complexités les amènent souvent à couper dans les rapports avec les enseignants et les enseignantes comme en témoignent plusieurs :

« [...] le système d'éducation aujourd'hui est bombardé, puis bombardé, je veux dire, tu as le ministère qui donne les lignes directrices aux districts. Et puis tu as tous les programmes, les directives sur les médicaments que les profs doivent s'assurer pour que le médicament soit pris sur l'heure du midi, c'est chose après chose, après chose qui nous arrivent puis ensuite d'autres responsabilités qui sont mises sur les épaules de l'école et qui appartiennent peut être aux parents » (sujet4).

Savoir théorique et savoir pratique

En plus de référer à leur savoir pratique, les directions font référence également aux savoirs qu'ils ont acquis durant leur formation à l'université et aux formations suivies avec le ministère. Ils parlent également de la mise en pratique de ces savoirs. À titre d'exemple, les formations sur les types de personnalité *l'école de qualité*, *la théorie des choix*, *les intelligences multiples* etc. sont des formations qui marquent particulièrement le discours des directions lorsqu'ils sont amenés à se prononcer sur leur travail. Le savoir acquis durant leur formation universitaire, soit-il au niveau des cours suivis ou du mémoire de fin d'étude joue un rôle déterminant dans la construction de leur savoir pratique : « j'ai fait ma recherche sur les qualités d'une bonne direction d'école j'ai fait des entrevues auprès d'enseignants et enseignantes, je sais que cette partie là, cette année, je l'ai réussie. Je savais ce que les enseignants cherchaient d'une direction, et... je le suis! Parce que j'ai été évaluée et c'est pas mal. Pour les qualités d'un bon directeur et d'un bon leadership, je l'ai! » (sujet 2).

Les témoignages de certains de nos participants rejoignent les résultats de recherches qui montrent que de par la nature de leur travail, ceux-ci sont amenés à vivre un isolement professionnel.

Discussion et conclusion

Le rapport que le chef d'établissement est amené à jouer est un rapport hiérarchique, ce qui suppose l'exercice d'un certain pouvoir. Or, de par les transformations qui touchent la société et l'école l'exercice du pouvoir n'est plus accepté. Comme en témoignent nos résultats, les chefs d'établissements scolaires qui ont recours au dialogue et à une gestion participative se trouvent à l'abris des conflits qui peuvent en résulter. Dans leur travail quotidien, les pratiques sont différentes, les uns adoptent un style de gestion participative, où ils restent très proches des enseignants et des enseignantes, ce qui agit positivement sur la cohésion du groupe; d'autres adoptent une stratégie de distance, ce qui selon leur dire, les amène inéluctablement vers un isolement total.

Les témoignages de certains de nos participants rejoignent les résultats de recherches qui montrent que de par la nature de leur travail, ceux-ci sont amenés à vivre un isolement professionnel (Thibodeau, Dussault et Deaudelin, 1997). Mais plusieurs vont de l'avant pour contrer cet isolement en créant leurs propres réseaux. En fait, les rapports avec les pairs (direction) tant formels qu'informels, restent des initiatives que plusieurs directeurs et directrices prennent, ce qui facilite le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe de direction. À propos de l'apparition de ces groupes informels, qui apparaissent de façon spontanée, Shermerhorn

et al. (1994) soulignent les avantages qui sont susceptibles de découler de l'adhésion à ces groupes : les satisfactions sociales, la sécurité et l'identification. Ce dernier point nous semble important dans cette dynamique de la recherche de l'autre où la direction cherche à acquérir un sentiment d'appartenance en côtoyant des personnes qui partagent les mêmes valeurs, les mêmes attitudes et les mêmes objectifs (p.256)

Dans leur quotidien, leurs décisions concernant les élèves, les enseignants et les enseignantes et le personnel sont aussi bien objectives que subjectives. Ils réfèrent tant aux lois et directives et mission de l'école. Ils nous font part de leurs stratégies cognitives, ou cadre de référence de leurs décisions où ils font état de leur empathie tantôt à l'égard des parents tantôt à l'égard des élèves pour prendre leurs décisions. Le fait d'éprouver de l'empathie pour les élèves et pour les parents constitue, certes, un cadre subjectif, mais qui correspond au profil du leadership moral (Langlois, 2002).

Dans leurs pratiques, les chefs d'établissements scolaires suivent un modèle. Ce modèle est très proche d'eux, c'est un directeur ou une directrice avec lequel ils ont travaillé ou un parent. Nos résultats montrent qu'à travers ce processus d'identification à l'autre, ils cherchent aussi à imprégner leurs rôles et leurs fonctions par ce qui leur est personnel et particulier. Ce processus, que Gohier, Bouchard, Anadón, Charbonneau et Chevrier (2001) appellent *singularisation* ne se développe que si la personne a instauré à un moment de sa vie une relation de contiguïté avec un autre, relation reposant sur une confiance réciproque (Gohier et al. 2001). Les chefs d'établissements scolaires, tout en adhérant à leurs tâches et à leurs rôles, ils cherchent à se distinguer en tant que direction par ce qui leur est particulier et ce, du point de vue personnel et social.

En dernière analyse, on peut dire qu'il devient important de considérer dans le cadre de la formation continue des directeurs et des directrices d'établissements scolaires ce processus d'identification à la profession, à en prendre conscience et à analyser sa construction.

L'identité professionnelle des directions se situe à la croisée des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes comme personne et celles qu'ils ont des directions comme des professionnels de l'éducation. Dans cet article nous avons présenté la construction de l'identité professionnelle du chef d'établissement scolaire dans une perspective dynamique, qui se situe à travers ses rapports avec différents acteurs et avec sa profession. Le manque de modèle théorique spécifique à la construction identitaire professionnelle des chefs d'établissement scolaires nous a amenée à nous inspirer de ceux qui sont élaborés pour les enseignants en milieu majoritaire. Nous ajoutons que de tels modèles doivent être adaptés aux rôles et fonction des chefs d'établissements scolaires en milieu minoritaire, qui, comme nous l'avons souligné, font face à une réalité encore plus complexe que ceux de milieu majoritaire.

Dans leurs pratiques,
les chefs d'établissements
scolaires
suivent un modèle.

Références bibliographiques

- Allard, R. et Landry, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans Y. Thériault (Éd.). *Francophones minoritaires au Canada*. (p. 403-424). Moncton, N.-B. : Les Éditions de l'Acadie.
- Bouchamma, Y. (2002). La place du discours officiel, du contenu de la formation et de l'apprentissage expérientiel dans les représentations de l'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires au Nouveau-Brunswick. Communication présentée dans le cadre du Colloque de l'ADERAE : Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation. Université Laval. *Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle : une perspective comparative*. Dans le cadre du 70^e congrès de l'ACFAS 2002.
- Boulerice, D. (1994). *Vers une professionnalisation de la fonction de direction la professionnalisation du métier de responsable d'établissement scolaire*. Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires. Numéro 43, Volume 11, no 3 : disponible en ligne : <http://www.afides.qc.ca/RDE/43/boulerice.html>
- Commission sur l'excellence en éducation (1992). *L'école à l'aube du 21^e siècle*, Fredericton (N.-B.) : La Commission sur l'excellence en éducation, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1992, 88 p.
- David, M. (2000). *Le stress tel que perçu par les directeurs scolaires en milieu minoritaire francophone : cas de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse*. Mémoire de maîtrise, Nouveau-Brunswick : Université de Moncton.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Gather Thurler, M. (1995). Faut-il songer à une professionnalisation du métier de chef d'établissement? In : Plaquette éditée par la CROTCEs à l'occasion de son 25^e anniversaire. Disponible en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1995/MGT-1995-01.html
- Gather Thurler, M. (1996). Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pourquoi et comment? Actes du colloque de Tunis. *La revue des échanges* Numéro 48, Volume 13, N° 1, Tome II. Disponible en ligne : <http://www.afides.qc.ca/RDE/48/gather%20thurler.html>
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval; Bruxelles : De Boeck.

- Gohier, C. (1998). Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire. Dans *Repenser l'éducation- repères et perspectives philosophiques* [A. Giroux dir.] Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa. p. 189-214.
- Gohier, C., Bouchard, Y., Anadón, M., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 27, no 1, pp. 3-32.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant dans *L'enseignant un professionnel*, sous la direction de Gohier C. Bernarz, N. Gaudreau L. Pallascio R. et Parent G. Québec, Presses de l'Université du Québec., pp. 21-56.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1995/MGT-1995-01.html
- Langlois, L. (2002). Un leadership éthique : utopie ou nécessité? dans *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*, sous la direction de Langlois L. et C. Lapointe, Québec : Chenelière McGraw-Hill, pp. 75-93.
- Langlois, L. et Lapointe, C. (dir.) (2002). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. Québec : Chenelière McGraw-Hill.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire, dans *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*, sous la direction de Langlois L. et C. Lapointe, pp. 37-48.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1995). *Excellence en éducation : L'école primaire*, Fredericton : Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 21 p.
- Direction de la mesure et de l'évaluation (2002). Résultats des élèves du Nouveau-Brunswick. Ministère de l'éducation du Nouveau-brunswick. Disponible en ligne : <http://www.gnb.ca/0000/publications/evalf/pisa2000.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Nouveaux-Brunswick (1997). Loi sur l'éducation : <http://www.gnb.ca/ACTS/LOIS/E-01-12.HTM>
- Pelletier, G. (1995). De la professionnalisation des chefs d'établissements. La gestion et l'évaluation du personnel enseignant. *Revue des échanges*, Numéro 44-Volume 12, no - disponible en ligne : <http://www.afides.qc.ca/RDE/44/pelletier.html>
- Perrenoud, P. (1998). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger? Dans *Diriger en période de transformation*, sous la direction de Guy Pelletier et Richard Charron. Montréal : AFIDES, pp. 7-30.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie Générale*. Ville Lasalle (Qc) : Les éditions Hurtubise.

- Schermerhorn, J.R., A.J. Templer, R.J Cattaneo, J.G Hunt et R.N Osborn (1994). *Comportements humains et organisation*. Saint-Laurent, ERPI.
- Tap, P. (1980a). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? Dans *Identité individuelle et personnalisation*, sous la direction de Pierre Tap. Toulouse : Privat, pp. 237-250.
- Tap, P. (1980a). *Identité individuelle et personnalisation*, sous la direction de Pierre Tap. Toulouse : Privat.
- Tap, P. (1980b). Introduction. Dans *Identités collectives et changements sociaux*, sous la direction de Pierre Tap, 1980. Toulouse : Privat. pp. 11-15.
- Tardif, M., et Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : PUL.
- Tardif, M., Lessard C., Mukamurera, J. (2001). *Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000, Éducation et francophonie*, Volume XXIX, no 1, disponible en ligne : <http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/00-Liminaire.html>
- Thibodeau, C., Deaudelin, M., Dussault. (1997). Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, no 2, p. 395-412.
- Université de Moncton (1997). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*, 1997, 35 p. (Disponible au Centre de ressources pédagogiques, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, N.-B. E1A 3E9).
- Vienneau, R. et Ferrer, C. (1999). En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement. *Éducation et francophonie*, Volume XXVII, no 1. Disponible en ligne : <http://www.acelf.ca/revue/XXVII/articles/Vienneau.html>
- Wéva, K. W. (1991). Les directions d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick leur rôle, leurs besoins et modes de perfectionnement : rapport final de recherche soumis à l'AEFNB.
- Winnicot, D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

La résolution de problèmes complexes et le leadership de cinq femmes directrices générales de la province de Québec

Lyse Langlois

Université Laval, Québec, (Québec) Canada

RÉSUMÉ

Cette étude s'intéresse aux dilemmes moraux de gestionnaires féminins qui occupent la fonction de directrice générale de commission scolaire. À partir d'une analyse éthique, nous avons demandé à cinq femmes de nous parler de situations représentant des dilemmes moraux au cours de leur travail. Ces femmes nous ont parlé de problèmes complexes et de la démarche utilisée pour tenter de résoudre la situation. Elles nous ont ouvert ainsi la porte à l'exercice de leur leadership. Nos résultats ont permis de découvrir que les cinq directrices générales ont un leadership proche de préoccupations morales. Elles n'utilisent pas l'éthique comme un instrument de pouvoir idéologique et de commandement mais comme une ressource qui les aide à nourrir leur jugement moral et à maintenir des rapports harmonieux avec les autres.

ABSTRACT

Resolving Complex Problems and the Leadership of Five Québec Director Generals.

Lyse Langlois, Laval University, (Québec) Canada

This study examines the moral dilemmas of female administrators who are general directors of their school boards. Starting from an ethical analysis, we asked five women to speak to us about moral dilemmas they encounter in their work. These women told us about complex problems and the means they used to try and resolve them. In so doing, they allowed us to take a glimpse at their leadership styles. Our results show that moral concerns are an important aspect of the leadership of these five general directors. They do not use ethics as an instrument of ideological power and command, but rather as a resource which helps them nourish their moral judgement and maintain harmonious relationships with others.

RESUMEN

La resolución de problemas complejos y el liderazgo de cinco mujeres directoras generales en la provincia de Quebec

Lyse Langlois, Universidad Laval, Quebec, (Quebec) Canadá

Este estudio se interesa a los dilemas morales de las gestoras que ocupan la función de directora general de una comisión escolar. A partir de un análisis ético, hemos invitado a cinco mujeres a hablarnos de las situaciones que representan dilemas morales en el curso de su trabajo. Estas mujeres nos han hablado de problemas complejos y de la forma en que han tratado de resolver dichas situaciones. Nos han asimismo mostrado su manera de ejercer su liderazgo. Nuestros resultados nos han permitido descubrir que las cinco directoras generales practican un liderazgo muy cercano a sus preocupaciones morales. No utilizan la ética como un instrumento de poder ideológico o de mando, sino como un recurso que les permite alimentar su juicio moral y mantener relaciones armoniosas con los otros.

Introduction

D'après l'UNESCO (1996 : 39), les facteurs qui influencent le plus fortement les performances scolaires seraient reliés au type de direction pédagogique et administrative de l'école. Depuis une quinzaine d'années, le rôle du gestionnaire scolaire s'est passablement transformé. Nous attribuons cette transformation au fait que la gestion scolaire ne puise plus exclusivement ses théories et ses concepts dans les sciences administratives et managériales mais développe son propre champ spéci-

Les modèles théoriques des organisations ont tous, implicitement ou explicitement, proposés une vision idéale du leadership.

fique de connaissances. À cela, s'ajoute les nouveaux défis qui complexifient la tâche des gestionnaires : une reddition des comptes accrue, un pouvoir de plus en plus partagé, une recherche de consensus, un processus de consultation qui demande plus de temps compte tenu des différents acteurs impliqués, le tout dans un contexte d'une plus grande demande de justice sociale. Cette transformation campée dans une société dite postmoderne invite les gestionnaires scolaires à réfléchir sur leur leadership et leur manière de gérer une organisation scolaire.

La compréhension du concept de leadership a été l'une des grandes préoccupations de recherche en administration scolaire. Les modèles théoriques des organisations ont tous, implicitement ou explicitement, proposés une vision idéale du leadership. Jusqu'à très récemment, les efforts de recherche dans ce secteur ont surtout porté sur les dimensions psychologiques du concept de leadership. C'est suite au changement paradigmatique qu'a connu le champ de l'administration scolaire (Greenfield, 1980; Foster, 1980; Deblois, 1988) que l'analyse du concept de leadership a trouvé un second souffle beaucoup plus proche des préoccupations éducatives. Ce mouvement de recherche ne met plus l'accent sur les qualités particulières d'une seule personne, mais plutôt comme un rôle partagé par tous ceux qui, dans l'école, sont appelés à prendre des responsabilités touchant l'organisation. La vision de Burns (1973) à l'égard du leadership ouvre le pas aux nouveautés conceptuels. En effet, d'un leadership transactionnel souvent opposé à un leadership transformationnel, on assiste à de multiples développements prenant forme dans la vision du leadership transformationnel. On traite de leadership pédagogique ou éducationnel (Langlois et Lapointe, 2001), de leadership moral ou éthique (Starratt, 1991 et Sergiovanni, 1990), de leadership de service (Greenleaf, X) et même de leadership spirituel prenant forme du côté anglo-saxon (Shields, 2004).

Dans le but d'approfondir quelques unes de ces reconceptualisations, nous allons nous attarder de façon spécifique aux nouveaux développements éthiques afin d'y voir les possibilités quant à leurs insertions dans le monde de la gestion scolaire. Pour ce faire, nous allons analyser la démarche de résolution de problèmes de cinq femmes directrices générales qui dirigent des commissions scolaires. À partir d'une situation représentant un dilemme, nous allons décrire la démarche entreprise pour tenter de résoudre cette problématique. Ceci nous aidera à comprendre les bases de leur leadership.

Dans un premier temps, nous allons nous attarder aux nouvelles avenues de recherche telles que l'éthique et les différents courants qui entourent cette approche. Nous aborderons particulièrement le courant axiologique et le courant féministe. Notre intention sera de relever les études empiriques qui ont abordé la fonction de direction générale. En second lieu, nous ferons état de notre recherche dont l'objet visait à comprendre leur processus décisionnel à partir d'un dilemme moral. À partir de cette question de recherche nous avons cherché à savoir si les directrices générales québécoises possédaient les mêmes caractéristiques de leadership que leurs collègues américaines dans leur démarche de résolution de problème. Nous avons tenté d'identifier par la suite des dimensions éthiques particulières et de cerner un peu mieux leur leadership.

De nouvelles avenues riches de sens

Depuis le changement paradigmatique initié par T. B. Greenfield en 1974, le champ de l'administration scolaire a pu s'ouvrir à d'autres avenues qui ont permis de bonifier la gestion de l'éducation. Pensons aux recherches sur le genre et l'ethnicité (C. Mc GeeBanks, 2000; Edson, 1987; Saks, 1992), au mouvement féministe des années 1960 qui a mis en évidence entre autres, la dimension sexuée des processus sociaux (Baudoux, 1992); aux perspectives éthiques (Maxcy, 1991; Sergiovanni, 1991; Starratt, 1991), à l'insertion des valeurs (Hodgkinson, 1978, Begley, 1999).

Le domaine de l'éthique

En ce qui a trait aux perspectives éthiques, nous avons observé que depuis les années 1990, ce courant prend différentes formes. On retrouve des travaux traitant d'un leadership vu comme un acte moral ou éthique tel qu'avancé et encouragé par Starratt (1991) et Sergiovanni (1990), d'une posture épistémologique de type critique (Maxcy, 1991), de pratique de gestion reflétant de multiples ramifications éthiques (Langlois, 1997), d'une approche qui s'intéresse à une forme de régulation professionnelle proche de la déontologie (Strike, Haller, & Soltis, 1998) et de perspectives axiologiques s'inscrivant dans les visées d'Hodgkinson (Begley, 1999).

Les chercheurs qui s'intéressent à cette perspective mettent en évidence l'agir et le comportement humain sous l'angle moral. Ce volet cherche à mettre en lumière entre autres, le pourquoi des gestes et des décisions, des principes et des valeurs qui sont privilégiés en demandant aux individus ce qu'ils considèrent acceptable et non acceptables dans leur pratique. En général, l'éthique appliquée à la gestion scolaire creuse les raisons qui sont au cœur des comportements des gestionnaires et ouvre tout un pan aux croyances des individus. Toutefois, peu d'études empiriques ont abordé ce volet. En ce qui a trait à la fonction de direction générale et le champ de l'éthique, nous bénéficions des recherches de Crogan (1999) qui traitent de l'éthique de la sollicitude ainsi que de Brunner (1998a). Quant aux dilemmes moraux, quelques études seulement ont traité de cet aspect. (Roche, 1999; Shapiro et Gross, 2004; Langlois, 2004) Force est de constater qu'un corpus de connaissances prend forme présentement en administration scolaire ancrée dans une réflexion intellectuelle qui intègre le rationnel et le moral.

Les perspectives féministes

La contribution significative des théories féministes a été fort utile quant à la compréhension des représentations de leadership des femmes gestionnaires. (Patricia Shmuck; 1975, Flora Ida Ortiz; 1982, Charol Shakeshaft; 1989, Cecilia Reynolds; 1992 Claudine Baudoux; 1996, Martinez; 1988.) Toutefois, d'après Crowson (1992), la littérature demeure encore peu abondante sur les différentes pratiques de leadership des femmes directrices générales.

Les recherches qui ont analysé le leadership des femmes gestionnaires tendent à démontrer que leurs pratiques et leurs représentations du leadership diffèrent de celles de leurs collègues masculins. Par exemple, la chercheuse Brunner (1995) a vu

La contribution significative des théories féministes a été fort utile quant à la compréhension des représentations de leadership des femmes gestionnaires.

une différence dans la manière qu'avaient les femmes d'exercer le pouvoir. Pour cette dernière, la plupart des femmes directrices générales exercent leur pouvoir en coopération *avec* les autres membres de l'organisation. Ces femmes seraient plus enclines à travailler en équipe et à favoriser la consultation. Brunner associe cette manière d'exercer le pouvoir en utilisant le terme « pouvoir avec » (*power with / to*). Toutefois, en faisant un relevé de la littérature il a été possible de constater que cette notion de « pouvoir avec » ne date pas d'hier. Follet (1942) a été la première à avoir abordé ce concept en encourageant les organisations à prendre cette orientation. Même J. Habermas (1981) suggère d'exercer ce type de pouvoir dans des conditions qui encouragent la collaboration.

Suite aux études de Brunner, (1998a, 1998b, 1998c) Crogan (1999), une remarque s'impose quant à la possibilité d'associer cette manière de gérer exclusivement aux femmes. En effet, au cours d'une recherche que nous avons effectuée (Langlois, 1997) Nous avons pu remarquer et ce tant pour l'exercice du pouvoir que dans la manière de résoudre les situations que les hommes âgés de 45 ans et plus et les femmes – peu importe leur âge – manifestaient peu de différence à cet égard. La citation de Brunner apporte d'ailleurs quelques précisions :

[Some researchers] began to reconceptualize power in the ways that emphasize its cooperative and collaborative aspects and recognize that the achievement of social power serves the goals of a community and does not simply subordinate some people to the will of others. Thus, the power with/to model is not only a feminist idea that represents the experiences of women; it may also be an increasingly emergent paradigm of power whose development coincides with the continued maturation of democratic processes in increasingly pluralistic and fragmented societies. (Brunner, 2000 : 138)

Brunner a pu constater que les femmes directrices générales qui obtenaient plus de succès étaient celles qui avaient un leadership caractérisé par une approche inclusive. Ces dernières tentent de rechercher le consensus tout en maintenant une bonne collaboration au sein de leur organisation. Ces femmes affirment travailler de concert avec les autres plutôt que de chercher à se mettre en position d'autorité ou de domination sur les autres. Elles se disent moins préoccupées par les jeux de pouvoir, de hiérarchies complexes et les conséquences qui en résultent. (Brunner, 1995). Dans la même étude citée précédemment (Langlois, 1997), nous avons observé le fait que les femmes gestionnaires d'établissements scolaires essayent de prévenir les conflits en instaurant diverses stratégies qui favorisent la collaboration tout en essayant de maintenir un climat harmonieux.

Pour J. B. Miller (1993), ce type de comportement est dû au fait que « *women are afraid of power because they believe that if they are powerful they will destroy their relationship* ». (1993, chapitres IV, 7, 9) Ce besoin de vouloir à tout prix préserver les liens sociaux rejoint une certaine approche morale associée au concept de sollicitude telle que développée et mise de l'avant par Gilligan (1982) et N. Noddings (1984).

L'étude de cinq femmes directrices générales et leur leadership dans leur résolution des conflits

La présente étude a été le fruit d'une subvention institutionnelle et s'est déroulée en l'an 2000 et 2001. À titre d'information précisons qu'au départ notre échantillon était composé de 5 femmes directrices généraux, six hommes directeurs généraux ainsi que douze commissaires scolaires. Pour les besoins de cet article, nous avons extrait les résultats qui avaient trait aux femmes directrices générales. Un article plus complet fait état de cette recherche¹.

La méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une perspective phénoménologique qui permet d'induire des dimensions qui donnent sens aux données et, dans la mesure du possible, sans *a priori* (Churchill et Wertz, 1985). Cette perspective nous permet d'explorer plus à fond tout en laissant le maximum de place à la discussion pour faire place à la démarche utilisée par nos participantes.

Pour réaliser cette recherche, nous avons tout d'abord conduit une série de cinq entrevues auprès des dirigeantes de commissions scolaires à large effectif². Pour comprendre leur résolution de problème lors d'un dilemme et explorer les dimensions morales de leur leadership, nous avons opté pour le protocole d'entrevue de Brown *et al.* (1988). Ce protocole a été adapté et enrichi selon les études que nous avons effectuées antérieurement. (Langlois, 1997; 2000; 2001)

Pour extraire les principales dimensions de notre transcription, nous avons procédé de la manière suivante. Les réponses aux questions ont d'abord été regroupées thématiquement selon une typologie que nous avons validé (Langlois et Starratt; 2001). Les réponses ont été ensuite codifiées de manière à permettre la formulation du discours sur la base des éléments codifiés par des indices spécifiques. Par la suite, nous avons effectué une triangulation de ces premiers résultats avec l'aide du logiciel ATLAS (Muh, 1998) et ALCESTE (Reinert, 1993). Chaque discours a été envoyé aux participantes pour des fins de validation et d'ajustement.

Le cadre conceptuel

Le tout dernier livre de Starratt, *Building an Ethical School* (1994), a suscité une réflexion centrée sur les gestionnaires en éducation désireux de bâtir une école éthique. Toutefois, il n'est pas facile de mettre en évidence les dimensions éthiques d'un processus décisionnel. Peu de modèle conceptuel existe nous permettant d'analyser les dimensions morales d'un leadership. Le modèle de Starratt (1991) tel que conçu initialement a dû être ajusté et opérationnalisé pour être en mesure d'identifier

-
1. A ce sujet, voir le numéro de la Revue ISEA Volume 32, Number 2 of 2004 (special issue) guested edited by Paul Begley 2004
 2. Les cinq directrices générales ont participé à cette étude sur une base volontaire.

Le modèle utilisé est composé de trois éthiques interdépendantes, celles de la justice, de la critique et de la sollicitude.

ces dimensions. (Langlois et Starratt, 2001) C'est ce cadre que nous avons utilisé pour comprendre la manière qu'utilisaient nos participantes pour résoudre un problème complexe. Dans le but de mieux cerner les dimensions éthiques, nous devons nous attarder aux dilemmes moraux et aux situations difficiles. Ceci est nécessaire car cette démarche nous permet de cerner les fondements du leadership des gestionnaires scolaires.

Le modèle utilisé est composé de trois éthiques interdépendantes, celles de la justice, de la critique et de la sollicitude qui aident à lire les actions morales contenues dans une démarche de résolution de problème. La dimension de l'éthique de la critique (école philosophique de Frankfurt, Adorno, 1973; Habermas, 1973) peut être identifiée lorsque l'on constate que l'individu cherche à découvrir les injustices rencontrées soit dans les relations sociales, soit créées par des lois, soit par la structure d'une organisation ou bien par l'utilisation d'un langage visant à camoufler le vrai problème. L'éthique de la justice (Rawls, 1971; Kohlberg, 1980) cherche à faire l'équilibre entre le choix des individus et le choix de la communauté. Elle implique des discussions sur les politiques et les règlements. L'éthique de la sollicitude prend racine dans le courant féministe relationnel (Lever, 1986; Lyons, 1988). Cette éthique lorsqu'elle est observée se concentre sur les exigences des relations interpersonnelles d'un point de vue du respect et sur le sens des responsabilités. Pour Starratt et Langlois (2000), un leadership moral complet est celui qui utilise les trois facettes éthiques en interdépendance pour mieux comprendre un problème. Toutefois, la décision ne peut reposer que sur une éthique. Cet éclairage éthique est l'aboutissement d'un choix qui se veut conscient suite à l'évaluation morale intégrale du processus décisionnel. Donc les trois éthiques se complètent et s'enrichissent dans le but d'offrir un choix riche et varié à la prise de décision.

Résultats

Nous allons présenter nos résultats d'après les deux méthodes en vigueur; la première section fera ressortir les résultats qualitatifs et la deuxième section abordera des résultats plus quantitatifs.

Discussion sur les résultats qualitatifs

La présence de l'éthique de la sollicitude

Lors de situations conflictuelles difficiles, le processus de gestion utilisé par les femmes directrices générales a les caractéristiques suivantes : le besoin de maintenir le dialogue; l'importance de préserver les liens et l'harmonie dans l'organisation; la nécessité d'éviter de blesser les individus concernés tout en préservant leur dignité; le besoin de prêter attention à l'autre; maintenir une communication ouverte et la reconnaissance du droit à l'erreur c'est-à-dire qu'il est possible qu'un individu puisse se tromper et le fait de lui donner une seconde chance peut l'aider à changer et à s'améliorer.

Extrait d'une transcription

« Je savais que cette directrice du secondaire vivait des moments difficiles avec son personnel enseignant. Ces derniers voulaient sa peau. Je l'ai

encouragée tout au long du conflit; je lui téléphonais afin de m'informer de la situation, je l'invitais à manger dans le but de l'écouter et je lui envoyais des cartes d'encouragement. » (# dgf-a014)

Dans un processus décisionnel impliquant un dilemme moral, l'utilisation de l'éthique de la sollicitude représente une caractéristique dominante pour les directrices générales. Chez les personnes interviewées, le dialogue occupe une place importante dans la résolution des conflits. Lorsqu'une personne est impliquée dans un conflit telle qu'une direction d'établissement scolaire, nos participantes nous ont mentionné toute l'importance de rencontrer, écouter et encourager de la personne afin de partager la situation vécue. Pour ces dernières, il est capital de ne pas mettre l'autre individu en situation d'infériorité. L'égalité des rapports semble être un acquis. Certaines de ces directrices générales reconnaissent le droit à l'erreur. Ce droit est perçu comme un processus visant l'amélioration de la personne. Ces caractéristiques reflètent une éthique de la sollicitude dans l'exercice du leadership.

L'éthique de la sollicitude est marquée par une volonté de répondre aux besoins de l'autre. (Gilligan, 1982; Noddings, 1984) Les directrices générales qui ont les caractéristiques de la sollicitude croient aux valeurs qui sont partagées par l'ensemble de l'organisation. Des valeurs souvent décrites comme étant universelles. En présence de nouveaux défis ou devant la complexité des situations, le partage des responsabilités non pas au sens du devoir associé au rôle mais plutôt celui qui vise une conscientisation volontaire semble être privilégié par les cinq directrices générales. Ce partage des responsabilités vise à impliquer les acteurs dans la résolution du problème en vue d'en partager la responsabilité.

L'éthique de la justice

Cette éthique a pu aussi être repérée dans la résolution de problème de nos participantes. La manière dont elle s'actualise dans la démarche de nos gestionnaires s'exprime par le fait que la plupart tentent de ramasser toute l'information pertinente et ainsi recueillir les faits. Par la suite, elles disent s'assurer de l'équité des échanges en veillant à ce que chacun puisse donner sa version des faits. La plupart des directrices générales mentionnent qu'elles impliquent d'autres personnes avec elles lors de leur résolution de problème. Ces personnes sont la direction générale adjointe ou la direction des ressources humaines. Pour elles, ceci concrétise la gestion participative et ce, à tous les niveaux de difficulté :

Extrait d'une transcription

«À la suite de ce conflit, j'ai décidé de créer une cellule de crise en mettant en place des mécanismes qui aideront à recueillir les faits. C'est un comité qui n'existe pas dans la structure comme telle mais qui implique mon adjoint et les ressources humaines. Ils se chargent de relever l'information et on a des rencontres de travail. » (#fdg-b017)

Lors d'un dilemme moral, celles qui utilisent l'éthique de la justice pour se sortir de leur dilemme visent à contrer l'arbitraire et à rechercher le bien commun en le plaçant au-dessus de tout afin de respecter une vision d'organisation communautaire.

L'éthique de la critique

Sur nos cinq participantes, seulement deux femmes gestionnaires possèdent les caractéristiques de cette éthique. Toutefois, cette perspective est très forte parmi la branche politique tel que le conseil des commissaires. Malgré cette quasi absence, nous avons pu relever quelques éléments associés à cette dimension. Les principales caractéristiques observées chez nos deux participantes visent à mettre en évidence les jeux de pouvoir et les conflits d'intérêts; le besoin de rechercher le consensus par la voie de la délibération et ce, en vue de faire triompher ce qui est commun sur ce qui divise; l'entente sur un accord argumenté et justifié; et le fameux principe que nous appelons le principe de la réversibilité qui signifie ici que tout accord peut être remis en question lorsque de nouveaux faits apparaissent. Cette dernière caractéristique est utilisée seulement par une femme directrice générale. Pour cette dernière, il serait injuste de ne pas rouvrir un dossier lorsque de nouveaux faits apparaissent. Elle dit se sentir incapable de fermer les yeux lorsque de nouveaux faits apparaissent pouvant apporter un éclairage nouveau à la situation.

Extrait d'une transcription

« On avait travaillé sur ce dossier pendant un an et à l'époque on avait pris la décision que nous pensions juste. Quelques mois plus tard, de nouveaux faits apparaissent. J'ai ramené ça à la table des commissaires et je leur ai dit que je ne pouvais vivre avec la décision de l'an passé, qu'il fallait rouvrir le dossier. Ça n'a pas été facile. » (# fdg-c018)

Malgré le peu de femmes qui utilisent cette éthique, nous avons pu remarquer que la plupart se disent conscientes des jeux de coulisse (*lobbying*) pouvant être exercés par certains commissaires pour faire basculer une décision à la faveur d'un intérêt dépassant bien souvent le bien-être de l'élève. La démarche des participantes qui utilisent cette éthique consiste à mettre cette situation au grand jour afin d'en limiter les effets. La recherche d'un consensus sur des décisions difficiles à prendre semble être aussi une caractéristique importante. Par cette recherche de consensus, nos quelques participantes nous ont avoué que cela visait à faire partager équitablement la responsabilité de la décision.

Discussion sur les résultats de l'analyse quantitative

Afin de procéder à l'analyse quantitative du discours, les entretiens ont d'abord été divisés en unités de contexte initiales. À l'aide d'une ligne étoilée, un codage des quatre variables suivantes a été effectué : Le statut professionnel, l'expérience à ce poste, l'âge de la personne et le genre.

À l'aide d'une classification descendante hiérarchique, le logiciel ALCESTE établit des classes de mots et d'unités de contexte en fonction des cooccurrences des

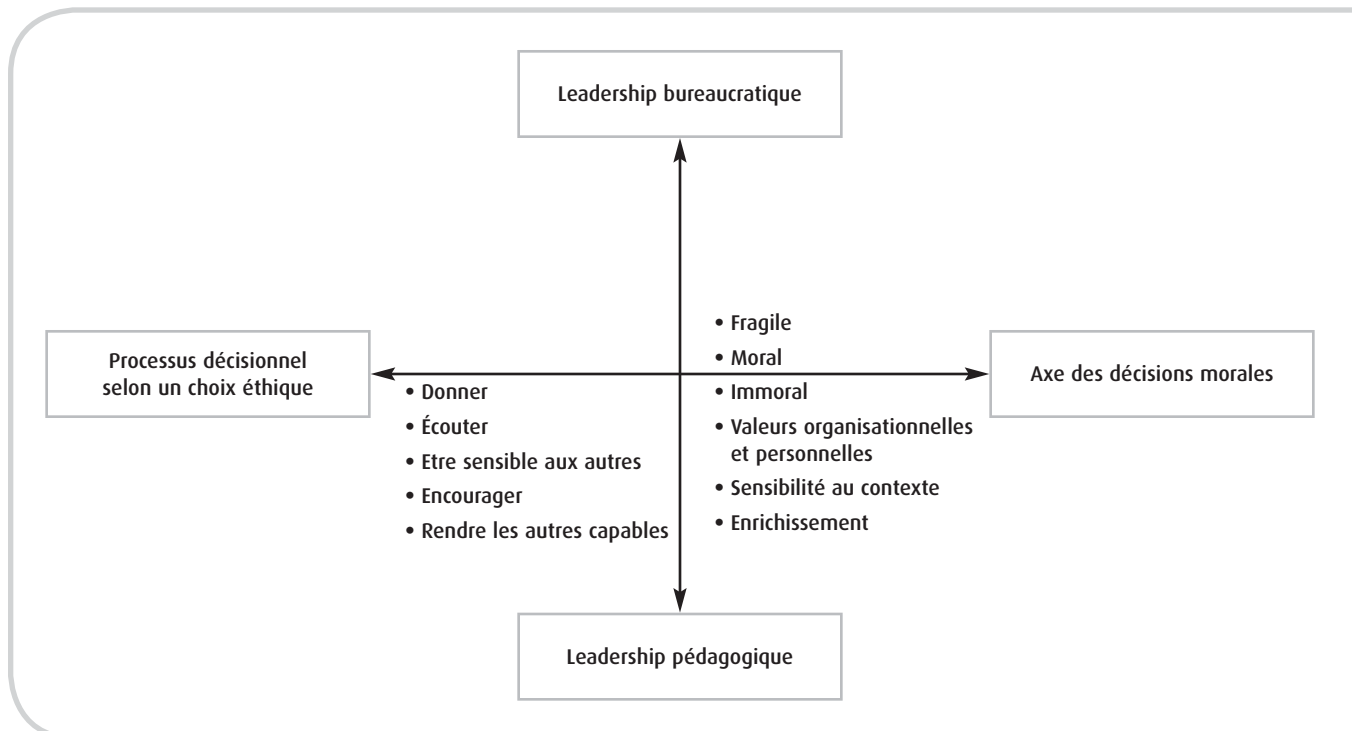
laire de cette classe permet de dégager un monde de représentations à l'égard de leur démarche de résolution de problème et l'exercice de leur leadership. Pour bien identifier les bons mots avec la bonne catégorie, nous avons dû retourner dans chacune des transcriptions afin de rester le plus fidèle à leur conception du leadership et de leur processus de résolution de problème. Nous avons pu identifier quatre catégories associées à : 1-Leur conception des rapports humains; 2-La reconnaissance de leurs émotions; 3-Leur manière de gérer les conflits; 4-Les dimensions éthiques identifiées. Nous avons donc pour chaque catégorie les mots les plus fréquemment utilisés :

- *La conception des rapports humains*: Capable, amener, manière, appuyer, apprendre
- *La reconnaissance des émotions*: Emotions, fragile, cheminer, sensibilité
- *La manière de gérer un conflit*: Discuter, agir, donner, savoir, assumer, avancer
- *La présence de principes éthiques*: Encourager, donner, comprendre, aimer, valeur, moral, sens

L'analyse factorielle des correspondances

Toujours à l'aide du logiciel ALCESTE, nous avons procédé à l'analyse factorielle des correspondances afin de regrouper le vocabulaire caractéristique des quatre classes selon deux axes. Ces axes, ainsi que les quatre dimensions qui s'en dégagent ont été nommés selon notre interprétation du vocabulaire et les transcriptions qui leur sont associées, ce qui a permis de distinguer les liens et les oppositions qui caractérisent les quatre classes.

Tableau 3 : **Représentation du processus décisionnel et du leadership**



L'axe horizontal, que nous avons nommé *axe des décisions morales* on passe de gauche à droite à un discours centré principalement sur un processus décisionnel selon un choix éthique, à un discours centré sur un questionnement éthique. Ainsi, le vocabulaire retenu pour la classe 1, qui est situé en bas à gauche du quadrant inférieur gauche, parle de donner, écouter, être sensible aux autres, encourager et rendre les autres capables. Lorsqu'on se dirige vers la droite entre le quadrant supérieur droit et inférieur droit, on retrouve un vocabulaire faisant intervenir les notions de fragile, de ce qui est moral et immoral, des valeurs de l'organisation, de la sensibilité au contexte et de l'enrichissement. Au moment de l'analyse initiale du contenu, nous avons noté que la majorité des femmes directrices générales se disaient préoccupées par des décisions qui n'étaient pas en lien avec une certaine moralité. Certaines actions étaient jugées immorales car elles n'étaient pas reliées aux valeurs personnelles des participantes ou non cohérentes avec celles qui sont prônées par l'organisation. Cette partie d'axe reliée aux transcriptions, fait intervenir tout un questionnement moral à l'égard des décisions à prendre.

Au niveau de l'axe vertical nommé *axe du leadership*, on passe, de bas en haut à un leadership de nature plus pédagogique (*educational leadership*) à un *leadership de nature bureaucratique*. Étant donnée la dichotomie des axes nous avons cherché à savoir sur quel axe se situaient nos participantes. La classe 1 se situe au niveau d'un leadership pédagogique.

Les résultats sont particulièrement intéressants en ce qu'ils permettent de dégager le fait que nos directrices ressortent clairement comme étant un groupe distinctif par rapport aux autres acteurs du système scolaire de notre échantillon. Dans cette classe (C 1) on remarque que les directrices qui ont une expérience variant de 10 à 15 ans d'expérience âgées de 40 à 50 ans se retrouvent dans un processus décisionnel près de l'éthique de la sollicitude. Celles qui sont âgées de 50 à 60 ans ayant en moyenne entre 10 à 20 ans d'expérience ont des préoccupations morales à l'égard de leurs décisions. La présence d'émotions et de valeurs comme la sensibilité à autrui et le respect des valeurs est aussi à noter.

L'analyse factorielle effectuée avec ALCESTE permet de constater avec précision les mots utilisés dans une démarche de résolution de conflit et les représentations du concept de leadership. En comparant les différents résultats, nous concluons que les femmes gestionnaires manifestent un leadership très proche de l'éthique de la sollicitude mais à cela s'ajoute des préoccupations morales à l'égard des décisions à prendre et l'impact de celles-ci dans le milieu. Notre analyse qualitative n'avait pas permis de distinguer ces caractéristiques aussi clairement.

Discussion

Au début de cette étude nous étions intéressée à savoir si les directrices générales québécoises possédaient les mêmes caractéristiques de leadership que leurs collègues américaines dans leur démarche de résolution de problème. Nous avons

Nos directrices ressortent clairement comme étant un groupe distinctif par rapport aux autres acteurs du système scolaire de notre échantillon.

voulu savoir si des dimensions éthiques pouvaient être relevées en ce qui a trait à l'exercice de leur leadership en situation de dilemme moral.

La réponse à notre première question demeure affirmative. En effet, si on analyse les recherches de C. Brunner, cette chercheuse qui s'est intéressée de très près à l'étude des directions générales aux États-Unis, force est de constater qu'il semble y avoir plusieurs éléments communs chez les deux groupes : un pouvoir qui s'exerce dans la concertation, avec les autres et qui implique plusieurs personnes lors de problèmes complexes. Quant au type de leadership, nos résultats révèlent que les participantes utilisent un leadership ancré dans les dimensions morales dans leur démarche de résolution de problème complexe. Toutefois, ce type de leadership intègre à la fois des dimensions morales mais aussi pédagogiques. Pour le côté plus pédagogique, les résultats ont été aussi observés par plusieurs recherches féministes. (Capper, 1993; Brunner & Shumaker, 1998b) Du côté anglo-saxon, nous n'avons pas trouvé des études empiriques faisant état d'un leadership moral tel qu'entendu par Starratt (1991). C'est pourquoi nous croyons que cette première recherche exploratoire représente une originalité pour le champ de l'administration scolaire et mérite d'être poursuivi. Quant à la présence très marquée des caractéristiques associées exclusivement à l'éthique de la sollicitude, ceci vient confirmer une fois de plus les travaux de Beck (1994), Noddings (1984) et Marshall (1993) qui avaient relevé de manière marquée ce type d'éthique.

Conclusion

Nous sommes consciente que ce type de recherche comporte certaines limites reliées à son caractère exploratoire et à l'approche méthodologique qu'il nécessite. De plus, nos résultats n'ont pas la prétention de représenter toutes les directrices générales des commissions scolaires du Québec. Nous devons préciser que ces personnes nous avaient été fortement recommandées par la Fédération des commissions scolaires et possédaient d'avance à leurs yeux, un leadership distinctif. Le peu de femmes occupant cette importante fonction constitue à notre avis l'obstacle majeur qui joue dans notre analyse comparative des résultats. Par contre, l'identification de dimensions éthiques ouvre la voie à des recherches qui pourront ajouter un plus à la formation de cette classe de dirigeantes et dirigeants qui se distingue par la place qu'elles accordent à la dimension morale de leur acte de gestion.

À la lumière de nos résultats, plusieurs avenues semblent se dessiner quant à la poursuite de recherches empiriques dans le domaine de l'éthique et la gestion scolaire. Le passage d'un modèle de leadership souvent vu comme étant plus bureaucratique à un leadership moral observé chez nos participantes constitue un pas intéressant pour d'éventuelles recherches. La réflexion éthique dans le processus décisionnel nous semble une voie riche de possibilités car elle permet d'examiner plusieurs options possibles et les effets néfastes qu'elle entraînerait. Pour F. Piron, « *l'éthique propose une réflexion sur les raisons qui sont au fondement de nos comportements* » (2002 : 32). C'est à partir de cette remarque qu'au tout début de cet article nous avons

mentionné que l'éthique nous permet de cerner l'essence du leadership de l'individu. Nos résultats ont permis de découvrir que les cinq directrices générales n'utilisent pas l'éthique comme un instrument de pouvoir et de commandement mais comme une ressource qui les aide à nourrir leur jugement moral et leurs rapports avec les autres.

Références bibliographiques

- Bates, R. (1982). *Towards a Critical Practice of Educational Administration*. In Commonwealth Council for Educational Administration, (sept), pp.3-5.
- Baudoux, C. (1996). *La gestion en éducation, une affaire d'hommes ou de femmes?* Québec : Les Presses Interuniversitaires.
- Beck, L. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession*. New York : Teachers College Press.
- Beck, L. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession*. New-York : Teachers College Press.
- Beck, L. & Murphy, J. (1994). *Ethics in educational leadership programs*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Begley, P. T. (Ed.) (1999a). *Values and educational leadership*. Albany NY : State University of New York Press.
- Begley, P.T. (Ed.) (1999b). *The values of educational administration*. London : Falmer Press.
- Brown et al. (1988). *A Guide to Narratives of Conflict and Choice for Self and Moral Voice*. Cambridge, MA : Harvard University.
- Brunner, C. (1998a). Can power support an ethic of care? An examination of professional practices of women superintendents. *Journal for a Just and Caring Education* 4 (2), pp. 160-182.
- Brunner, C. and Shumaker, P. (1998b). Power and gender in New View Public Schools. *Policy Studies Journal*. 26 (1), pp. 30-45.
- Brunner, C. (1998c). Women superintendents: Strategies for success. *Journal of Educational Administration* 36 (2), pp. 160-182.
- Capper, C. (1993). Empowering leadership: Similarities and contradictions in critical, poststructural, and feminist/otherist perspectives. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Atlanta, GA.
- Chase, S. (1995). *Ambiguous empowerment: The work narratives of women school superintendents*. Amherst : University of Massachusetts Press.

- Churchill, S. et Wertz, J. (1985). *An introduction to phenomenology for Consumer Research: Historical, conceptual and methodological foundations*. Advances in consumer Research, vol. 12, pp.550-554.
- Crogan, M. (1996). *Voices of Women aspiring to the superintendency*. State University of New-York Press.
- Crowson, R. (1992). *School-community relations under reform*. Berkeley : McCutchan.
- Deblois, C. (1988). *L'administration scolaire et le défi paradigmatique*. In Les Cahiers du Labraps, Série Études et documents, Vol. 4.
- Dunlop, D. and Schmuck, P. (Eds). (1995). *Women leading in education*. Albany : State University of New-York Press.
- Farquard, P. (1981). Preparing educational administrators for ethical practice. *Alberta Journal of Educational Research*, 27 (2), pp. 192-204.
- Foster, W. (1985). *Paradigms and promises*. Buffalo, NY : Prometheus Books.
- Foster, W. (1980). The Changing Administrator: Developing Managerial Praxis. *Educational Theory*, Vol. 30, No. 1. pp.11-23.
- Gilligan, C. (1992). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Griffiths, D. (1979). Intellectual turmoil. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 15, No. 3, pp.43-45.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Phi Delta Kappa and the School on Education, Indiana University, Sage Publ.
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. Oxford, Basil Blackwell.
- Holmes, M. (1991). The values and beliefs of Ontario's chief education officers. In K. Leithwood and D. Masella (Eds.) *Understanding school system administration*, pp.154-174. London: Falmer Press.
- Hoy, W et Miskell, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. 2nd edition. New-York : Random House.
- Kohlberg, L. (1970). *Moral education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Langlois, L. (1997). *Relever les défis de la gestion scolaire d'après un modèle de leadership éthique : une étude de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Ste-Foy, Québec.
- Langlois, L. (1999). Développer une compétence en éthique chez les administratrices et administrateurs scolaires. *Revue Éducation et francophonie*. Les perspectives d'avenir en éducation. *Association canadienne d'éducation de langue française*, 27(1), Québec.

- Langlois, L. et Starratt, R.J. (2001). What we know and how we know it: Ethical decision-making of superintendents, *AERA*, Seattle, April, 2001, 30 pages.
- Legault, G. (2001). La place de l'éthique dans la gestion du changement en éducation. *Le Point en administration scolaire*, printemps, 2001.
- Marshall, C. Patterson, J.A., Rogers, D.L., & Steele, J.R. (1996). Caring as career: An alternative perspective for educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 32, pp.271-294.
- MAXCY, S. (1991). *Educational Leadership, A critical pragmatic perspective*, OISE Press, Toronto, Ontario.
- Ministère de l'éducation (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme des curriculums*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (1999). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale des services à la gestion
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminist approach to ethics and moral education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Ouellet, M. (1997). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ortiz, F. (1982). *Career paths in education: Women, men, and minorities in public school administration*. New-York : Praeger.
- Piron, F. (2002). Les défis éthiques de la modernisation de l'administration publique dans *Ethique et administration publique*, éditions Liber, INRS, pp. 31-44.
- Purpel, D. (1989). *The moral and spiritual crisis in education: A curriculum for justice and compassion in education*. New-York : Bergin & Garvey.
- Reinert, M. (1990). ALCESTE : une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, No 26.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in Educational Administration*. Newbury Park : Sage Publications.
- St-Germain, M. (2002). Le leadership socio-constructiviste pour un retour au sens de l'action In *Regards multiples sur le leadership éducationnel : les nouvelles tendances pour le XXI^e siècle*. Langlois et Lapointe (eds), McGraw-Hill, Montréal, Québec.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27 (2), pp. 185-202.
- Strike, K. A, Haller, E.J., & Soltis, J.F. (1998). *The ethics of school administration*. Second Edition. New York : Teachers College Press.

Identification professionnelle ou suridentification à la profession?

La situation de directrices et de directeurs d'établissements scolaires québécois

Lise Corriveau

Départements de la Gestion de l'éducation et de la formation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, (Québec) Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche (Brassard Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, 2001), réalisée au moyen d'un questionnaire et d'entrevues semi-structurées auprès des directrices et des directeurs d'établissements scolaires francophones des ordres primaire et secondaire du Québec, pour connaître leurs opinions sur les divers changements mis en œuvre à la suite de l'implantation de la réforme scolaire québécoise qui a débuté durant l'année 1997-1998. Les résultats de cette recherche indiquent clairement que la tâche des directrices et des directeurs d'établissements s'est alourdie et complexifiée. Malgré le fait qu'ils consacrent plus de temps et d'énergie à leur travail, la plupart des directrices et des directeurs rencontrés en entrevue se disent néanmoins satisfaits et toujours aussi passionnés par leur travail.

Dans ces conditions, cet article tente de répondre aux questions suivantes : Quel est l'impact de la réforme scolaire sur la tâche des directrices et des directeurs d'établissements? Combien de temps consacrent-ils à leur travail? Y a-t-il danger, pour les

directrices et les directeurs d'établissements scolaires de glisser subtilement vers une suridentification à la profession? Comment les directrices et les directeurs parviennent-ils à établir l'équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle? En ce sens, les résultats de cette recherche révèlent que la plupart des directrices et des directeurs interviewés sont conscients du danger de glisser vers la suridentification professionnelle et des risques qu'ils encourent pour leur santé physique et mentale. Cependant, plusieurs font part des divers moyens individuels qu'ils utilisent pour éviter de tomber en déséquilibre et suggèrent des moyens organisationnels que pourraient prendre les commissions scolaires pour les aider à conserver leur bien-être ou à rétablir leur équilibre pour une identification saine à leur profession.

ABSTRACT

Professional Identification or Over-Identification with the Profession and Québec School Principals

Lise Corriveau, Departments of Education Management and Training,
University of Sherbrooke, Sherbrooke, (Québec) Canada

This article presents the results of a research project (Brassard Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, 2001) based on a questionnaire and loosely structured interviews with principals of francophone schools at both the primary and secondary levels, gathering their opinions on various changes resulting from the implantation of the Québec school reform begun in the 1997-1998 school year. The results of this research clearly show that the duties of school principals have become heavier and more complex. Despite the fact that they spend more time and energy doing their work, most principals interviewed say that they are nevertheless satisfied and still passionate about their work.

Under these conditions, this article tries to answer the following questions: What is the impact of the school reform on the school principal's job? How much time do they devote to their work? Is there a danger that principals may subtly slide towards over-identifying with the profession? How can principals establish a balance between their personal and professional lives? In this sense, the results of this research revealed that most of the principals interviewed are conscious of the danger of professional over-identification and the risks to their physical and mental health. However, several share a variety of individual methods they use to avoid falling into disequilibrium, and suggest organizational means school boards could take to help them maintain their well-being, or re-establish the equilibrium necessary for healthy identification with the profession.

RESUMEN

¿Identificación profesional o sobre-identificación a la profesión? La situación de las directoras y los directores de establecimientos escolares quebequeses.

Lise Corriveau, Departamentos de la gestión de la educación y de la formación,
Universidad de Sherbrooke, Sherbrooke, (Quebec) Canadá

Este artículo presenta los resultados de una investigación ((Brassard Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, 2001), realizada mediante un cuestionario y entrevistas semi-estructuradas entre las directoras y directores de establecimientos escolares francófonos de niveles primario y secundario de Quebec, con el fin de conocer sus opiniones sobre los diversos cambios introducidos por la reforma escolar quebequesa, que se inició en el año de 1997-1998. Los resultados de esta investigación indican claramente que la tarea de las directoras y directores de los establecimientos ha aumentado y se ha vuelto más compleja. A pesar de que dedican más tiempo y energía a su trabajo, la mayor parte de los directores y directoras entrevistadas se sienten satisfechos y están contentos con su trabajo.

En esas condiciones, este artículo trata de responder a las cuestiones siguientes: ¿Cuál ha sido el impacto de la reforma escolar sobre la carga de trabajo de las directoras y los directores de los establecimientos? ¿Cuánto tiempo consagran a su trabajo? ¿Existe el peligro, para las directoras y los directores de los establecimientos escolares de caer en una sobre-identificación con la profesión? ¿Cómo logran los directores y las directoras establecer el equilibrio entre sus vidas personales y su vida profesional? Al respecto, los resultados de esta investigación revelan que la mayor parte de directoras y directores entrevistados están conscientes del peligro de caer en una sobre-identificación profesional así como de los riesgos que corre su salud física y mental. Sin embargo, algunos hablan de los medios individuales que utilizan para evitar de caer en el desequilibrio y sugieren medios organizacionales que podrían adoptar las comisiones escolares para ayudarlos a conservar su bienestar o para restablecer su equilibrio y una identificación sana con su profesión.

La tâche des directrices et des directeurs d'établissements s'est alourdie et complexifiée.

Introduction

À la suite de la mise en application de la Loi sur l'Instruction publique (1998), des résultats de recherche¹ (Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, 2001) indiquent clairement que la tâche des directrices et des directeurs d'établissements s'est alourdie et complexifiée. Engagés dans la mise en œuvre de la réforme scolaire, passionnés et dévoués à leur travail, animés par les nombreux défis qui façonnent leur quotidien, les directrices et les directeurs consacrent une bonne partie de leur temps à l'accomplissement de leur travail. Même si la majorité considère leur travail très stimulant, il n'en demeure pas moins que la tâche est exigeante physiquement, émotionnellement et intellectuellement et qu'elle empiète souvent sur la vie privée (Corriveau, 2002). Dans ces conditions, y a-t-il danger, pour les directrices et les directeurs d'établissements scolaires de glisser subtilement vers une suridentification professionnelle? Quels problèmes peut poser trop d'identification avec le travail? Comment les directrices et les directeurs parviennent-ils à établir l'équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle? Le but de cet article est d'apporter un éclairage à ces questions à partir des résultats de notre recherche (Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, 2001).

Cet article se divise trois en parties. La première présente le contexte et le cadre de référence permettant de situer la problématique. La deuxième partie décrit la méthodologie utilisée dans notre recherche. La troisième présentent les résultats, leur analyse et leur interprétation tout en offrant une liste de moyens individuels et organisationnels susceptibles d'aider les directrices et les directeurs à maintenir ou à atteindre une vie plus équilibrée.

Contexte

À l'instar d'autres pays européens et américains, le ministère de l'Éducation du Québec a entrepris, durant l'année 1997-1998, une réforme axée sur une décentralisation administrative et une transformation du curriculum qui demande aux établissements scolaires de fonctionner différemment. Sur le plan administratif, il institue une décentralisation des pouvoirs scolaires des commissions scolaires vers les établissements et met en place les conseils d'établissement pour orienter le développement des écoles en fonction des besoins particuliers des milieux. Sur le plan pédagogique, la réforme du curriculum met en vigueur un nouveau programme de formation qui vise le développement des compétences et une organisation scolaire par cycle qui incitent fortement les intervenants à modifier leurs pratiques pédagogiques.

1. Sondage et entrevues réalisés par le GRIDES (Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire, André Brassard, Lise Corriveau, Régent Fortin, Arthur Gélinas, Lorraine Savoie-Zajc). Recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH, 1998-2001).

Les premiers interpellés par ces transformations sont les gestionnaires scolaires, particulièrement les membres de la direction des établissements, car le rôle de piloter ces changements leur revient.

En 1986, à la suite d'une étude d'observation réalisée auprès de quatre directeurs d'école secondaire, Pépin (1986, dans Brassard *et al.*, 1986) indiquait que le travail des directrices et des directeurs d'école était marqué par un volume élevé de travail, un rythme accéléré, la brièveté, la variété et la fragmentation des tâches. Ainsi, les directeurs observés travaillaient en moyenne 48 heures par semaine et effectuaient en moyenne 171 tâches distinctes par jour; 89 % de leurs activités duraient moins de 5 minutes et seulement 5 %, plus de 10 minutes; enfin, 66 % de toutes les activités étaient interrompues ou interrompaient d'autres activités en cours. À la suite d'une réforme scolaire mise en œuvre à Chicago en 1988 (Bennett *et al.*, 1992), une étude collaborative réalisée par questionnaire auprès de 450 directrices et directeurs d'établissements primaires et secondaires pour connaître leurs attitudes envers la réforme, révèle une augmentation de la quantité de travail à accomplir et du temps à consacrer à l'exercice de leur fonction. Ainsi, les répondantes et les répondants disent consacrer en moyenne 60 heures par semaine à leur travail et passer plus de temps que nécessaire à des tâches administratives au détriment du temps passé sur des aspects pédagogiques. Par ailleurs, ils considèrent que la réforme leur demande le déploiement d'un plus grand nombre de compétences et qu'ils ont peu de ressources pour développer le leadership nécessaire à la mise en œuvre de la réforme. Même s'ils sont très dévoués à leur travail, ils trouvent leur tâche trop lourde pour le temps dont ils disposent. Imputables de l'amélioration de la réussite de leurs élèves dans leur école, ils disent manquer de temps et de ressources pour y arriver. Dans cette recherche, une question est clairement posée : combien de temps les directrices et les directeurs d'établissements scolaires pourront-ils maintenir un tel rythme de travail avec les contraintes qu'ils connaissent?

Ces résultats rejoignent ceux de l'enquête sur la relève réalisée par Charuest (2001) à la demande de la Fédération des Commissions scolaires du Québec. Cette enquête révèle les facteurs qui incitent des enseignantes et des enseignants (n=159) à ne pas poser leur candidature à un poste de direction d'école. Parmi les cinq premiers facteurs énoncés, nous retrouvons, par ordre d'importance, la lourdeur de la tâche, les longues heures de travail, les rencontres et les réunions le soir ou les fins de semaine, l'empiètement de la tâche et des activités sur la vie personnelle et le cumul de deux demi-tâches. Tous ces facteurs ont trait à la charge de travail et à l'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle. Il s'agit vraisemblablement d'un refus de la part de ces enseignantes et de ces enseignants de se surinvestir au travail. Selon Laferrière (2002), la lourdeur de la tâche contribue actuellement au Québec à la pénurie de directrices et de directeurs d'école dont la moitié des postes devront être comblés d'ici cinq ans.

Au moment de la mise en application de la réforme scolaire au Québec, nous tenterons, dans cet article, de répondre aux questions suivantes : Quel est l'impact de la réforme scolaire sur la tâche des directrices et des directeurs d'établissements? Combien de temps consacrent-ils à leur travail? Y a-t-il danger, pour les directrices et

Imputables de
l'amélioration de la
réussite de leurs élèves
dans leur école, ils
disent manquer de
temps et de ressources
pour y arriver.

les directeurs d'établissements scolaires de glisser subtilement vers une suridentification à la profession? Comment les directrices et les directeurs parviennent-ils à établir l'équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle? Le but de cet article est d'apporter un éclairage à ces questions à partir des résultats obtenus à un sondage et aux entrevues réalisées auprès de directrices et de directeurs d'établissement scolaires répartis à travers la province de Québec.²

Identification ou suridentification professionnelle

Plusieurs caractéristiques distinctes contribuent à former l'identité d'une personne et l'ensemble de ces caractéristiques détermine ce qu'elle est. Inspirée de Gohier *et al.* (1999, p. 29), nous pouvons définir l'identité professionnelle comme l'image qu'une personne se fait de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux autres ainsi que de son appartenance au groupe et à l'organisation comme institution sociale. Le développement de cette identité repose à la fois sur des processus d'identification (similitudes avec les autres qui exercent la même profession ou identification à la profession en soi) et d'identisation (processus où la personne se reconnaît comme étant « elle-même » dans l'exercice de sa profession, avec sa personnalité et ses valeurs.)

Lorsque l'identification à la profession prend beaucoup de place dans le développement de l'identité, on peut alors parler de « suridentification professionnelle ». Il y a suridentification professionnelle lorsque le travail devient l'élément central de la vie d'un individu, lorsque ce dernier devient complètement absorbé par son travail au détriment des autres secteurs de sa vie ou des autres rôles qu'il est appelé à jouer. Pour certaines personnes, la carrière devient « l'élément organisateur de la vie personnelle et le principe qui lui confère un sens. » (Aubert, dans Pauchant, 1996, p. 106) En conséquence, pour Fontana (1990), l'importance ou l'estime que se porte une personne devient alors dépendante et indissociable de son travail.

Les écrits portant directement sur la suridentification professionnelle sont peu nombreux. Pour décrire cette réalité, des concepts tels « dépendance existentielle », « comportement de type A » et « boulotmanie » sont plus souvent utilisés.

Le concept de dépendance existentielle, tel qu'utilisé par Bracke et Bugental (dans Pauchant, 1996, p. 78) s'apparente à celui de la suridentification professionnelle : « une façon d'être dans le monde dans lequel une activité, habituellement le travail, devient progressivement le centre de la vie. La dépendance supplante peu à peu tous les autres aspects de la vie. » Même si on y retrouve des éléments semblables à la suridentification professionnelle telle que l'entend Fontana (1990), Bracke et Bugental (*ibid.*) soutiennent toutefois que la dépendance existentielle prend son origine non pas d'une déficience sur le plan de l'estime de soi, mais plutôt d'un sentiment d'insécurité personnelle ou d'un désir d'éviter la détresse liée à l'anxiété et au

2. Sondage et entrevues réalisés par le GRIDES (Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire, André Brassard, Lise Corriveau, Régent Fortin, Arthur Gélinas, Lorraine Savoie-Zajc) recherche subventionnée par le CRSH (1998-2001).

vide. Les personnes affectées de dépendance existentielle s'immergent et s'engourdissent dans une activité, souvent le travail, pour éviter de faire face à une anxiété existentielle, comme « le changement, la mort et la contingence, la responsabilité, la renonciation, le deuil et l'isolement. » (Bruke et Bugental, dans Pauchant, 1996, p. 79)

Les comportements de type A et la « boulotmanie » peuvent être considérés comme des manifestations de la dépendance existentielle. Toutefois, ils peuvent aussi être apparentés à la suridentification professionnelle puisqu'il est possible qu'ils soient engendrés par une déficience sur le plan de l'estime de soi. Indépendamment de son origine, on peut définir ainsi le comportement de type A :

Le comportement de type A est caractérisé par « une lutte permanente non seulement contre le temps (impatience, rapidité dans l'action, plusieurs activités menées simultanément), mais aussi contre les autres (compétitivité importante, ambition sociale élevée, etc.) et par des états émotionnels hostiles fréquents en situation sociale (colère, agressivité exprimée ou contenue, etc.). » (Légeron, 2003, p. 219)

En complément, Brake et Bugental (dans Pauchant, 1996, p. 77), ajoutent que les sujets de type A présentent une « dépendance à la productivité, à la perfection et au contrôle ». Pour leur part, les « boulotmanes » partagent des caractéristiques fort semblables à celles du profil de type A.

Il est important d'établir une distinction entre les comportements de type A, la « boulotmanie », la dépendance existentielle et l'engagement, le dévouement et le réel intérêt qu'une personne porte à son travail. Pour plusieurs personnes, le travail permet de relever des défis intéressants et constitue une source importante de satisfaction et d'épanouissement dans une vie équilibrée. (Brake et Bugental, dans Pauchant, 1996). Par ailleurs, il n'y a pas nécessairement de mal à se « suridentifier » à un seul secteur de sa vie si cette image correspond à celle que l'on souhaite et qu'on valorise. Toutefois, les comportements associés à la suridentification professionnelle comportent des risques qu'il importe de considérer.

Un premier risque est lié au sentiment de vide personnel (Bruke et Bugental, dans Pauchant, 1996) qui peut survenir lorsqu'une personne laisse de côté ses besoins et ses intérêts personnels. L'excès dans la vie professionnelle peut entraîner une négligence de la vie personnelle qui alors se détériore et amène l'individu à réinvestir dans sa vie professionnelle. Cela s'inscrit dans une boucle sans fin.

Un deuxième risque est lié non seulement à l'équilibre de la personne, mais aussi au bien-être de ses proches. Ainsi, le surinvestissement d'un individu au travail peut se faire au détriment de ses besoins personnels, mais aussi de ses autres rôles (parent, conjoint, ami, etc.) et le conduire à un désengagement progressif envers sa vie familiale, sociale et collective (ACSQ, 2000).

Enfin, comme dans le cas précis de dépendance existentielle, certaines personnes trouveront dans le travail un refuge leur permettant de fuir les insatisfactions liées à leur vie personnelle. Tant que leur travail sera gratifiant, ces personnes pourront y trouver les satisfactions nécessaires à leur équilibre. Toutefois, un troisième risque lié à la suridentification apparaît lorsque le travail cesse d'être satisfaisant.

Selon Aubert (dans Pauchant, 1996, p. 117),

Cette perte de reconnaissance est particulièrement difficile à vivre dans les cas où s'était opéré, entre l'individu et l'entreprise, un collage trop fort, une symbiose trop grande, lorsque le moi de l'individu avait fini par fusionner en quelque sorte avec l'idéal de l'organisation. On assiste alors à ces phénomènes de dépression brutale où la personne « craque », parfois soudainement, parfois en plusieurs étapes.

La suridentification au travail peut alors mener au développement des maladies liées au stress ou à l'épuisement professionnel caractérisé par une grande fatigue sur les plans physique, émotif et intellectuel (Gareau, 2003).

Une vie personnelle riche permettant de développer diverses facettes de sa personnalité de même que le soutien des êtres chers peuvent aider à relativiser la place donnée au travail, à traverser les moments plus difficiles dans sa carrière et à maintenir un équilibre physique, émotionnel et intellectuel. Il y aurait donc avantage à maintenir une gestion équilibrée des différentes facettes de sa vie. Avec la mise en place de la réforme scolaire, quelle place prend le travail dans la vie des directrices et des directeurs d'établissements scolaires? Parviennent-ils à maintenir un équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle? Comment y arrivent-ils?

La suridentification au travail peut alors mener au développement des maladies liées au stress ou à l'épuisement professionnel.

Les aspects méthodologiques

Le Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Directions d'Établissement Scolaire (GRIDES) a conduit une recherche auprès des directrices et des directeurs d'établissements scolaires francophones des ordres primaires et secondaires d'enseignement du Québec pour connaître leurs opinions sur les divers changements en éducation au Québec et la gestion des établissements scolaires depuis la mise en œuvre de la réforme (Brassard *et al.*, 2001). La méthodologie utilisée dans cette recherche est mixte. Elle utilise les méthodes de cueillette de données quantitatives et qualitatives. Cette recherche se veut descriptive et s'inscrit dans le paradigme compréhensif et interprétatif.

Les données de cette recherche ont été recueillies en deux phases. À l'hiver 2000, un sondage par questionnaire a été réalisé par le GRIDES auprès des 3100 directrices et directeurs d'établissements scolaires francophones des ordres primaires et secondaires d'enseignement du Québec³. Au total, 544 questionnaires ont été retournés pour un taux de réponse de 17,5 %. De ce nombre, 80,6 % occupaient un poste de direction et 19,4 % un poste d'adjoint à la direction. Lors de cette étape, les répondantes et les répondants étaient invités à nous indiquer sous pli séparé s'ils acceptaient de participer à la deuxième phase de notre recherche en nous recevant en entrevue. Plus de 250 directeurs ont donné une réponse positive.

3. Avec la collaboration et le soutien de l'AMDES, de l'AQPDE et de la FQDE que nous remercions.

À la fin de l'année 2000 et au début de l'année 2001, les cinq chercheurs du GRIDES ont donc procédé à une deuxième cueillette d'informations qui s'est déroulée sous la forme d'entrevues semi-structurées effectuées auprès de 68 directeurs d'établissements œuvrant dans les différentes régions du Québec. Il faut spécifier qu'à cette période, la réforme du curriculum était en vigueur depuis quatre à six mois pour le premier cycle du primaire (depuis septembre 2000), soit pour les classes de maternelle, de première et de deuxième année. À peu près la moitié des 68 entrevues ont été effectuées auprès des personnes nous ayant signifié leur intérêt à poursuivre leur participation à la recherche. L'autre moitié des personnes ont été sélectionnées en dehors de celles qui s'étaient portées volontaires. L'âge et le sexe des répondants, leurs années d'expérience dans la fonction de direction, l'ordre d'enseignement de l'établissement, la taille de celui-ci, la commission scolaire d'appartenance, la région et toutes autres caractéristiques particulières propres à la situation de la directrice ou du directeur ou de son établissement (par exemple, le fait pour une directrice ou un directeur de diriger deux écoles) ont été considérés afin de constituer un échantillon diversifié de répondantes et de répondants. Une fois transcrites, les entrevues ont fait l'objet d'un codage détaillé à l'aide du logiciel N'Vivo.

Présentation des résultats

Cette section présente dans un premier temps les résultats obtenus au questionnaire (première phase). Les résultats obtenus aux entrevues (deuxième phase) seront ensuite exposés; ils permettront de comprendre et d'interpréter les résultats recueillis dans la première phase de notre recherche.

Analyse des résultats au sondage

Parmi tous les résultats obtenus à la suite de notre enquête par questionnaire, seuls ceux reflétant la perception des directrices et des directeurs concernant les effets de la Loi sur l'Instruction publique sur les caractéristiques reliées à l'exercice de la fonction de direction seront ici retenus. Ainsi, à la suite de la mise en application de la Loi sur l'Instruction publique (1998), les résultats de notre recherche indiquent clairement que la tâche des directrices et des directeurs d'établissement s'est alourdie et complexifiée. Les résultats présentés au tableau 1 sont éloquentes : la majorité des 544 répondants de notre sondage (2001) perçoivent que le temps consacré à la fonction, le nombre d'activités à accomplir, la vitesse d'exécution, la complexité de leur tâche et le stress lié à la fonction a augmenté⁴. En ce qui a trait au temps destiné plus précisément à la tâche, les répondants estiment que c'est le temps consacré aux mécanismes de prise de décision et de consultation dans l'établissement et celui consacré aux aspects administratifs qui ont largement augmenté. En contrepartie, la portion du temps consacré aux aspects pédagogiques semble avoir diminué. Ainsi, 43,2 % des répondants considèrent passer moins de temps aux aspects pédagogiques alors que 37,3 % disent en consacrer plus. Pour 19,5 % des

Les résultats de notre recherche indiquent clairement que la tâche des directrices et des directeurs d'établissement s'est alourdie et complexifiée.

4. Il faut lire « a augmenté » ou « a beaucoup augmenté ».

répondants, le temps consacré est resté semblable. Enfin, 29,4 % des répondants s'estiment moins satisfaits dans l'exercice de leur fonction, contre 30,6 % qui se disent plus satisfaits. Pour les autres (40 %), la satisfaction éprouvée dans l'exercice de la fonction est restée semblable.

Tableau 1. **Les effets de la Loi sur l'Instruction publique sur les caractéristiques reliées à l'exercice de la fonction de direction**

	A diminué	Est semblable	A augmenté
Le temps consacré à l'exercice de la fonction	(14) 2,7 %	(54) 10,5 %	(450) 86,8 %
Le nombre d'activités à accomplir	(2) 0,4 %	(19) 3,6 %	(504) 96 %
La vitesse d'exécution	(6) 1,2 %	(68) 13,0 %	(448) 85,8 %
La complexité dans l'exercice de la fonction	(2) 0,4 %	(36) 6,8 %	(488) 92,8 %
Le stress de la fonction	(3) 0,6 %	(92) 17,6 %	(429) 81,9 %
Le temps consacré aux mécanismes de prise de décision et de consultation dans l'établissement	(11) 2,1 %	(59) 11,3 %	(455) 86,6 %
Le temps consacré aux aspects administratifs	(10) 1,9 %	(70) 13,4 %	(443) 84,7 %
Le temps consacré aux aspects pédagogiques	(227) 43,2 %	(103) 19,5 %	(196) 37,3 %
La satisfaction éprouvée dans l'exercice de la fonction	(152) 29,4 %	(207) 40,0 %	(158) 30,6 %

Ces résultats rejoignent ceux de l'enquête réalisée à la suite de la réforme scolaire de la région de Chicago et de celle réalisée au Québec sur la relève par Charuest (2001). On observe ainsi qu'à la suite de la réforme, les directrices et les directeurs ont le sentiment d'effectuer une tâche plus lourde, plus complexe, qui exige de plus longues heures de travail et estiment passer plus de temps aux aspects administratifs de la tâche. Déjà, en 1986, Pépin estimait que la tâche effectuée par les directrices et les directeurs d'établissement était considérable. Que signifient les résultats présentés au tableau 1 dans la vie quotidienne des directrices et des directeurs d'établissement scolaire québécois?

Analyse des résultats aux entrevues semi-structurées

Comme il a été mentionné précédemment, 68 entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de directrices et de directeurs d'établissements d'ordres primaire et secondaire à travers le Québec. Il n'y avait pas de question permettant aux direc-

trices et aux directeurs de se situer directement quant au phénomène de la suridentification professionnelle. Toutefois, quatre questions ont conduit des répondantes et des répondants à s'exprimer sur le sujet :

- Est-ce que les changements modifient quelque chose dans l'exercice de votre fonction?
- Comment vous sentez-vous personnellement et professionnellement à travers tous ces changements?
- Est-ce que dans tout cela, vous pensez gagner quelque chose ou perdre quelque chose?
- Est-ce que vous êtes plus satisfaits ou moins satisfaits qu'avant dans votre tâche?

Au total, 30 directrices et directeurs d'établissements des ordres d'enseignement primaire et secondaire ont fourni des données utiles à notre analyse sur la suridentification. Les résultats seront analysés selon une logique inductive modérée, en fonction des dimensions suivantes, à savoir : l'impact de la réforme scolaire sur la tâche, l'impact de la réforme sur le temps qui y est consacré, l'impact de l'augmentation de la tâche sur soi, l'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle, les dangers qui guettent les directrices et les directeurs d'établissement scolaire, et des pistes pour atteindre une vie plus équilibrée.

Le tableau 2 présente la distribution des 30 répondantes et répondants en fonction des années d'expérience, de leur fonction et de leur sexe.

Tableau 2. **Distribution des répondantes et des répondants en fonction des années d'expérience, de leur fonction et de leur sexe**

Fonction	Années d'expérience		
	Moins de 5 ans d'expérience	Entre 5 et 10 ans d'expérience	Plus de 10 ans d'expérience
Directrice primaire	3	3	8
Directeur primaire	1	1	4
Directrice secondaire		1	2
Directeur secondaire		2	2
Directeur primaire/secondaire		1	
Adjointe secondaire	1		
Adjoint secondaire	1		

Impact de la réforme scolaire sur la tâche

Avec la mise en place de la réforme scolaire, les directrices et les directeurs de notre échantillon s'entendent pour dénoncer la lourdeur et la complexité de leur tâche, telle que révélée par les résultats au questionnaire. Les demandes provenant du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires (par exemple, les plans de

réussite, la reddition de comptes) dans des échéanciers serrés, l'ajout de nouveaux dossiers liés à la décentralisation des pouvoirs dans les écoles (budget, comptabilité), les coupures de personnel dans certains cas (secrétariat, direction adjointe), les nouvelles structures de décentralisation (conseil d'établissement, travail en équipe, gestion participative, rôle politique, préparation des dossiers, suivi des dossiers), l'absence ou la diminution de ressources accompagnant la décentralisation dans d'autres et la multiplication des informations fournies par l'efficacité des nouvelles technologies comptent parmi les éléments qui contribuent à nourrir ce sentiment de lourdeur administrative et qui ajoutent à la complexité de la tâche tant chez les directrices et les directeurs du primaire que ceux du secondaire, débutants ou expérimentés. Un directeur d'un établissement secondaire décrit, en ces mots, la lourdeur de la tâche : « La fonction de leader pédagogique à l'école devrait prendre 75 %, puis la fonction administrative 25 %, et bien, il faut calculer que la fonction administrative prend 85 % du temps, ça fait que le 75 %, il faut que tu l'ajoutes, ça fait que tu montes à 150 %. » Ces résultats suivent de près ceux récoltés en 1992 à la suite de la réforme scolaire de la région de Chicago. Charge de travail plus lourde, manque de ressources, tâche administrative dominante, ces facteurs confirment aussi ceux révélés par l'enquête de Charuest (2001) et qui concourent à la pénurie des directrices et des directeurs d'établissements (Charuest, 2001; Laferrière, 2002).

Temps consacré au travail

La lourdeur de la tâche ajoute définitivement des heures à la semaine de travail des directrices et des directeurs d'établissements scolaires. D'une moyenne de 48 heures consacrées par semaine au travail en 1986 (Pépin, 1986), on observe une augmentation d'au moins 10 heures de travail par semaine en 2001. Ainsi, plusieurs parmi les directrices et les directeurs ont indiqué travailler en moyenne 60 heures et même jusqu'à 70 heures par semaine. Les journées débutent autour de 7h30 pour se terminer entre 18 et 19 heures. Certains affirment prendre très peu de temps pour dîner. Le travail se poursuit parfois en soirée en raison des réunions (conseil d'établissement, rencontres avec des parents, etc.). D'autres disent apporter du travail à la maison la fin de semaine ou « se taper régulièrement un samedi ou un dimanche à son école ». Est-il possible d'organiser sa tâche de travail autrement? Une directrice du primaire nous dit : « On a beau avoir un sens de l'organisation et de la délégation, ça a des limites, ça aussi. Il y a des choses que je ne peux pas faire autrement... ». Ces résultats abondent dans le sens de ceux recueillis par l'étude de Chicago (1992). Cependant, deux directrices apportent des réponses différentes. L'une d'entre elles, moyennement expérimentée, exprime clairement son refus de travailler le midi, sauf exceptionnellement : « Il faut se faire violence pour ne pas faire ce qu'ils font, travailler le midi, parce qu'on ne peut pas se voir ailleurs, avec un dossier à côté de notre soupe ». Même si certains considèrent leur tâche difficilement conciliable avec le fait d'avoir de jeunes enfants, une jeune directrice du primaire, mère de famille, indique terminer ses réunions avant le souper : « Moi, je suis une jeune mère de famille, j'ai des enfants d'âge scolaire. Moi, à 5h30, mes réunions sont finies. Il n'y en a pas sur

l'heure du souper. » Ainsi, même si le travail prend beaucoup de place, les résultats indiquent déjà des moyens que certains utilisent pour maintenir l'équilibre dans leur vie.

Impact sur soi

Les résultats au questionnaire indiquent que 60 % des directrices et directeurs éprouvent une satisfaction semblable ou même plus grande dans l'exercice de leur fonction depuis la réforme, alors que 29,4 % d'entre eux s'estiment moins satisfaits. Lors des entrevues, il s'avère intéressant de constater des résultats qui vont dans la même direction. Ainsi, malgré la lourdeur et la complexité de la tâche qui les accaparent, la majorité des directrices et des directeurs de notre échantillon ressentent pour la plupart un bien-être vis-à-vis des changements qui ont cours actuellement dans le système d'éducation. Ils disent se sentir « très bien », « à l'aise », « très confortable », devant les changements qui surviennent et les défis qu'ils soulèvent, même s'ils deviennent fatigués à un moment donné. Ils aiment être au cœur de l'action, ils aiment « quand ça bouge, quand ça évolue, quand il y a des défis ». Bref, ils adorent ce qu'ils font même si cela s'avère très exigeant sur les plans intellectuel, physique et émotionnel. Même en début de carrière, un directeur adjoint au secondaire nous dit : « Avec la réforme qui s'en vient, moi ça m'enchant. Même si je sais qu'il va y avoir des embûches, j'aime ça... Je me dis, quand on réussit, on a une satisfaction. » Quelques-uns affirmeront cependant vivre des sentiments d'insatisfaction devant la multitude et la rapidité des changements qui les empêchent de faire les choses « correctement » ou encore de faire les choses « qui apporteraient encore plus aux jeunes qu'on a entre les mains ».

En somme, même s'ils consacrent un nombre considérable d'heures à leur travail et qu'ils subissent une fatigue certaine, les directrices et les directeurs rencontrés sont, pour la plupart, satisfaits et toujours passionnés par leur travail. On retrouve ici les caractéristiques des personnes pour lesquelles le travail permet de relever des défis intéressants et qui, malgré la charge importante de travail, y trouvent une importante source de satisfaction et d'épanouissement. Dans ces cas, on pourrait parler d'un engagement et d'un dévouement sains au travail (Brake et Bugental, dans Pauchant, 1996). Toutefois, la fatigue est présente; certains indiquent même une fatigue importante face à la tâche. Quels sont les risques encourus? Comment préserver l'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle?

Équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle

Les directrices et les directeurs interviewés semblent conscients de la très grande place que prend leur travail au détriment des autres sphères de leur vie. Aussi, la plupart témoigne d'une préoccupation certaine pour ne pas laisser envahir complètement leur vie personnelle. L'investissement qu'ils font dans leur vie intime, dans les relations personnelles et familiales, dans leurs loisirs, la volonté qu'ils ont de se respecter, de se donner des moments juste pour eux, les aident grandement à départager la vie personnelle de la vie professionnelle, à rétablir leur équilibre et à se donner une qualité de vie. Quelques-unes, parce qu'elles ont des enfants plus âgés ou un conjoint compréhensif, y trouvent l'occasion de s'investir encore plus dans

Les directrices et les directeurs interviewés semblent conscients de la très grande place que prend leur travail au détriment des autres sphères de leur vie.

leur vie professionnelle. Toutefois, même si la tâche est exigeante en temps et en énergie, la plupart directrices et les directeurs ont pris conscience du besoin de protéger leur équilibre et leur bien-être.

Les dangers qui guettent les directrices et les directeurs d'établissement scolaire

Des dangers liés à une suridentification au travail ont été mentionnés par les directrices et les directeurs d'établissements, dangers qu'ils ont identifiés à partir de leur propre expérience ou de celles de leurs collègues. Leur grande passion pour leur travail, jumelée à la lourdeur et à la complexité de la tâche, à l'absence ou au manque de ressources, au désir que certains ont de plaire à tous malgré l'application de décisions impopulaires, au sentiment de ne pas être toujours à la hauteur des performances exigées et parfois, au manque de reconnaissance de la commission scolaire, des pairs ou des collaborateurs, contribuent principalement, selon eux, au développement du stress, aux diverses maladies qui lui sont reliées et à l'épuisement professionnel (Gareau, 2003). « Quand autour de toi, tu as des confrères, des consœurs que tu admires, qui ont le même âge que toi puis qui, tout à coup meurent, ou qui se retrouvent avec des maladies graves... Je dirais que si j'avais à perdre quelque chose, ça serait la santé ».

Pistes pour atteindre une vie plus équilibrée

La plupart des directrices et les directeurs d'établissements rencontrés disent utiliser ou mettre en place des moyens personnels pour modérer les effets du stress engendré par leur travail. Ils évoquent également des moyens organisationnels que pourraient prendre les commissions scolaires pour les aider à rétablir leur équilibre tant sur le plan physique, émotif qu'intellectuel. La liste est longue mais parmi ceux qui ont été mentionnés, notons :

Moyens individuels

Vie personnelle

- Avoir la volonté ferme de s'occuper de soi, de protéger sa vie personnelle
- Définir ses propres limites et ses priorités
- Se donner suffisamment d'heures de sommeil
- Se mettre en forme physiquement
- Prendre du temps compensatoire pour les réunions du soir
- Partager du temps avec son conjoint et ses enfants, mêmes grands

Vie professionnelle

- Participer à des groupes d'entraide, de support
- Départager les problèmes qui leur appartiennent de ceux qui appartiennent aux autres

- Ne pas régler les problèmes des autres mais les accompagner dans la recherche de leurs propres solutions
- Prendre du recul, de la distance, par rapport aux événements stressants
- Se centrer sur les besoins des élèves
- Se donner les moyens d'être à l'aise avec le changement et les nouvelles technologies

Moyens organisationnels

- Réduire les tâches administratives
- Ajouter du personnel, des services, des ressources
- Offrir des sessions de formation sur le temps de travail pour ne pas allonger la semaine de travail
- Recevoir appui, support et reconnaissance de la commission scolaire

Conclusion

À la suite de la réforme scolaire, les résultats recueillis par le GRIDES indiquent clairement que la fonction de direction d'établissement scolaire est plus lourde et plus complexe qu'auparavant. Parmi les 68 directeurs et directrices interviewées, 30 nous ont confié, dans leurs mots, leurs inquiétudes quant aux dangers de glisser vers la suridentification professionnelle et des risques qu'ils encourent pour leur santé physique et mentale. Fait étonnant, ce constat ne semble pas se limiter aux directrices et aux directeurs qui débutent dans la fonction, mais s'étendre également chez les gestionnaires plus expérimentés. On ne peut généraliser ce constat à l'ensemble des directrices et des directeurs qui ne se sont pas prononcés sur le sujet. Cependant, d'autres études (ACSQ, 2002; Bennett *et al.*, 1992; Charuest, 2001) indiquent, à ce jour, des résultats similaires.

Tous aussi passionnés les uns que les autres pour leur travail, ils investissent le meilleur d'eux-mêmes quotidiennement sans compter les heures pour répondre aux besoins des élèves qui leur sont confiés, et ce, dans un environnement souvent marqué par les coupures de personnel, de services ou de ressources. Face à ces résultats, il est heureux de constater que plusieurs disent utiliser divers moyens pour éviter de tomber en déséquilibre. En somme, il est du ressort de chaque individu d'agir en faisant des choix, en modifiant ses attitudes et en établissant des priorités dans sa vie personnelle et professionnelle. Les répondantes et les répondants ont aussi mentionné le souhait de voir les commissions scolaires mettre en œuvre des moyens organisationnels pour les aider à conserver leur bien-être ou à rétablir leur équilibre : réduire les tâches administratives, ajouter, dans la mesure du possible, du personnel, des services, des ressources, leur permettre de suivre les formations sur le temps de travail pour éviter d'allonger les semaines en soirée et les fins de semaine, les soutenir, les appuyer et les reconnaître dans leur travail. Il est primordial que les organisations apportent leur soutien aux personnes qu'elles emploient pour favoriser leur bien-être de manière à ce qu'elles soient plus disponibles pour les autres et plus efficaces dans la prise de décisions et ce, au profit de la réussite des élèves.

Identification professionnelle ou suridentification à la fonction? L'heure de la relève a sonné, mais celle-ci se fait rare. À court terme, des moyens concrets tant individuels qu'organisationnels devront être pris pour faire les choses autrement en vue d'améliorer la qualité de vie des gestionnaires d'établissements scolaires et d'intéresser à nouveau des enseignantes et des enseignants à s'identifier à cette profession qui soulève encore, et malgré tout, bien des passions!

Références bibliographiques

- Alain, Marcel (1993). *Prendre en main le changement*. Stratégies personnelles et organisationnelles. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Association des cadres scolaires du Québec (Mars 2000). S'éduquer à la santé : le défi des gestionnaires. *Bulletin de l'Association des cadres scolaires du Québec*.
- Aubert, N. (1996). L'entreprise comme instance de création existentielle : aspirations et désillusions, dans Pauchant, T. *La quête du sens*. Montréal : Presses HEC, pp. 101-120.
- Brake, P.E., Bugental, J.F.T. (1996). La dépendance existentielle : traiter le comportement de type A et la boulotmanie, dans Pauchant, T. *La quête du sens*. Montréal : Presses HEC, pp. 73-100.
- Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L., Pépin, R. et Martineau, G. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec : 2^{ème} partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., Savoie-Zajc, L., Héon, L., De Saedeleer, S. (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation*. Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire (GRIDES).
- Corriveau, L. (2002). Le gestionnaire en équilibre, une école en santé. *Revue Le Point en administration scolaire*. Vol. 4, No 4, pp. 16-17.
- Fontana, D. (1990). *Gérer le stress*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.
- Gareau, A. (2003). *Les gens épanouis... réussissent mieux*. Outremont : Québecor.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.). *L'enseignant un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 21-56.
- Laferrière, M. (2002). Pénurie de directeurs d'école. *La Presse*, 19 novembre 2002. p. A7.
- Légeron, P. (2003). *Le stress au travail* Paris : Odile Jacob.

Le partenariat décisionnel en éducation

et ses incidences sur l'harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire

Marjolaine St-Pierre

Départements d'éducation et de pédagogie, Université du Québec à Montréal,
Montréal, (Québec) Canada

RÉSUMÉ

Cet article résulte d'une étude traitant du processus de prise de décision en partenariat tel que vécu au sein des conseils d'établissements scolaires québécois. Il souligne certaines incidences du nouveau mode de gestion participative sur le fonctionnement organisationnel de l'école, dont l'accroissement de la complexité de la tâche de direction qui exige, de la part des acteurs scolaires, collaboration et concertation. Ce texte, suivant une approche systémique, présente des paramètres essentiels à la fonction de directeur d'établissement, tels que le rôle, l'expertise, le leadership et l'influence. Il considère ces éléments comme des éléments majeurs de la nouvelle représentation sociale et professionnelle de cette fonction. De plus, il tente de cerner certains enjeux professionnels remis en cause par le mode de gestion partenariale. Il permet de constater l'émergence de zones de conflit potentiel entre les acteurs et met en évidence des problèmes et des conséquences qu'engendre le dysfonctionnement des conseils d'établissement sur la fonction du directeur¹ d'école. Finalement, par la mise en évidence des éléments-clés du fonctionnement partenarial des conseils d'établissement prescrit par la Loi de l'Instruction publique, il permet d'entrevoir une éventuelle harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'école dans le contexte actuel de la réforme pédagogique québécoise.

1. Dans ce rapport, le masculin a été utilisé dans le but de faciliter la lecture du texte. Il inclut le féminin.

ABSTRACT

Decisional Partnerships in Education and Their Effects on Harmonizing the Professional Identity of School Principals

Marjolaine St-Pierre, Departments of Education and Pedagogy, University of Québec in Montréal, Montréal, (Québec) Canada

This article is the result of a study on the process of decision-making in partnership, as experienced in Québec school councils. It highlights certain effects of the new participative management model on the organizational operation of the school, such as the growing complexity of the principal's task, the role of school players, collaboration and concertation. Following a systemic approach, the article presents the parameters essential to the position of school principal, such as role, expertise, leadership and influence. It considers these major elements in the new social and professional representation of this occupation. It also tries to define certain professional issues arising from the partnership management model. It shows the emergence of potential conflict zones among participants, and highlights the problems and consequences dysfunctional school councils cause for school principals. Finally, through highlighting key elements of how partnerships with school councils operate as prescribed by the Education Act, it foresees an eventual harmonization of the professional identity of the school principal in the current context of the Québec education reform.

RESUMEN

La cooperación en la toma de decisiones en educación y sus incidencias sobre la armonización de la identidad profesional del director de establecimiento escolar

Marjolaine St-Pierre, Departamentos de educación y de pedagogía, Universidad de Québec en Montreal, Montreal, (Quebec) Canadá

Este artículo es el resultado de un estudio que aborda el proceso de toma de decisiones en cooperación tal como es vivido en el seno de los consejos de los establecimientos escolares quebequeses. Se subrayan ciertas incidencias del nuevo modo de gestión participativa sobre el funcionamiento organizacional de la escuela, en donde el incremento de la complejidad del trabajo de dirección exige, de la parte de los actores escolares, colaboración y concertación. Este texto, que adopta un enfoque sistémico, presenta los parámetros esenciales para la función de director del establecimiento, es decir, su rol, su pericia, su liderazgo y su influencia. Se consideran estos elementos como elementos mayores de la nueva representación social y profesional de dicha función. Además, se trata de circunscribir ciertos retos profesionales que han sido cuestionados por el modo de gestión cooperativa. Se constata el surgimiento de zonas de conflicto potencial entre los actores y se ponen en evi-

dencia los problemas y las consecuencias que genera el mal funcionamiento de los consejos de establecimiento sobre la función del director de escuela. Finalmente, enfatizando los elementos claves del funcionamiento cooperativo de los consejos de establecimiento prescritos por la Ley de educación pública, es posible entrever una eventual armonización de la identidad profesional del director de escuela en el actual contexto de la reforma pedagógica quebequense.

Introduction

Les changements organisationnels découlant de la Loi de l'instruction publique (www.meq.gouv.qc.ca) ont non seulement complexifié le rôle du directeur d'établissement scolaire, mais ils en ont modifié la représentation sociale et éducative, tant au niveau individuel que collectif. On constate une certaine déstabilisation identitaire de ces acteurs de tout premier ordre face à la réussite éducative québécoise et, parallèlement, on se préoccupe de redéfinir la profession aux niveaux professionnel et gouvernemental. Cette nouvelle problématique est cependant fort compliquée; elle touche à la fois aux dimensions sociale, psychologique, organisationnelle, voire philosophique, de la société québécoise.

Afin de mieux saisir cet enjeu que constitue l'émergence d'une identité professionnelle renouvelée, nous aurions pu le traiter sous divers angles. Ainsi, un regard sociologique permettrait de considérer les changements socio-organisationnels qui provoquent une modification du rôle du directeur d'école ou de cerner les éléments propres à la relation entre l'individu et les composantes de sa tâche. En ce sens, de nombreux efforts ont été déployés afin de définir le profil des compétences propres aux directeurs d'établissements scolaires. Le fait de considérer cette situation en relation avec le comportement organisationnel, dans ce contexte d'évolution de l'État québécois et de sa fonction publique, constituait une avenue prometteuse. En effet, Leclerc (2001) affirme que le concept de gestion par résultats, le concept d'imputabilité ainsi que la surcharge d'informations par les réseaux informatiques modifient intrinsèquement le rôle du directeur d'établissement. L'étude cet enjeu sous l'angle des responsabilités sociales et éthiques inhérentes à cette profession, dans un rapport à une société de plus en plus scolarisée et mondialisée, s'inscrirait dans les courants modernes d'études. Cependant, il est vite apparu qu'essayer de comprendre cet enjeu selon une approche politique offrait une perspective souhaitable dans le contexte actuel de décentralisation scolaire, car l'identité des directeurs d'école est étroitement liée à leur identité de décideurs stratégiques.

Le présent chapitre traite de la redéfinition de l'identité professionnelle des directeurs d'établissements scolaires québécois sous ce regard politique capable de saisir l'essence même de la gestion en traitant de la prise de décision en partenariat. En effet, dans le contexte actuel de décentralisation scolaire, les établissements sont soumis à un mode de gestion participative duquel émerge un nouveau modèle de

processus de prises de décision. Dans ce contexte, le directeur d'établissement scolaire agit quotidiennement à l'intérieur d'un nouveau cadre organisationnel centré sur un mode de gestion participative. Ainsi, nous nous interrogeons sur l'harmonisation des rapports entre l'identité professionnelle antérieure du directeur d'établissement et celle en émergence, dans le contexte de redéfinition des compétences individuelles et collectives et l'obligation d'une gestion participative.

Dans cet article, nous traitons spécifiquement du nouveau mode de gestion scolaire vécu au sein des écoles depuis la création des conseils d'établissement comme instance décisionnelle en vigueur depuis septembre 1998, telle que prescrite par la Loi de l'instruction publique (1997) et modifiée en 2002 (loi 124). Cette recherche a donc tenté de développer un modèle de compréhension du processus de prise de décision en partenariat. Dans un premier temps, nous exposons la problématique propre au nouveau rôle du directeur d'établissement scolaire et nous définissons le contexte scolaire québécois qui a permis l'émergence d'un nouveau paradigme de gestion dans le monde de l'éducation. Par la suite, nous présentons le cadre conceptuel en étudiant le processus de prise de décision et en définissant la notion de partenariat, ses conditions d'émergence ainsi que le rôle joué par des partenaires. Ensuite, nous expliquons notre méthodologie en insistant sur le fait que c'est une recherche exploratoire selon un mode d'élaboration théorique. Finalement, l'analyse et l'interprétation des résultats permettront l'identification de deux axes d'analyse qualifiés pour les besoins de l'étude de FONCTIONNEMENT et PRISE DE DÉCISION et elles souligneront les liens entre les différents réseaux qui en émergent.

Cette étude menée auprès de 150 acteurs scolaires participant aux conseils d'établissement a débuté en septembre 2000 et elle s'est terminée en décembre 2002. Elle cherchait à vérifier l'amélioration de l'efficacité du processus décisionnel via ce nouveau mode de gestion participative. Elle a procédé par induction et tenté de faire ressortir les éléments de contexte, les réalités scolaires, les méthodes utilisées ainsi que les forces et les faiblesses de la prise de décision en partenariat au sein des écoles québécoises.

La recherche visait à définir et à comprendre le processus de prise de décision en partenariat au sein des conseils d'établissement scolaire.

Problématique

La recherche visait à définir et à comprendre le processus de prise de décision en partenariat au sein des conseils d'établissement scolaire. Au Québec, comme dans presque tous les pays industrialisés, le partenariat décisionnel en éducation constitue un nouveau mode de gestion scolaire. En amorçant un processus de décentralisation des pouvoirs vers la base, les gouvernements de la quasi-totalité des pays développés misent d'abord sur la responsabilisation des acteurs de tous les secteurs d'activités. Ils favorisent ainsi un redéploiement des ressources humaines, financières et matérielles vers les établissements régionaux et locaux. Toutefois, ce changement dans la gestion des écoles amène une nouvelle répartition des pouvoirs entre les acteurs dits traditionnels du système scolaire (directeur d'école, enseignants...). Par le fait même, il favorise l'émergence et l'identification de zones conflictuelles

potentielles ainsi que l'apparition de nouveaux rapports de force inhérents à la mise en commun de visions éducatives diversifiées.

Si l'on appréhende déjà certaines situations, il est toutefois difficile de trouver les manières de les aborder et de les circonscrire. Des questions surgissent :

- La gestion partenariale constitue-t-elle un nouveau mode de gestion ou une forme renouvelée d'un processus décisionnel prescrit par la loi? Et conséquemment, est-ce une véritable décentralisation décisionnelle ou une simple déconcentration des pouvoirs vers l'école qu'est appelé à vivre le directeur de l'établissement scolaire?

Ce contexte de concertation institutionnalisée instaurant un processus décisionnel en partenariat mérite qu'on s'y intéresse en cherchant à le modéliser. Tel était le but de notre recherche.

Le contexte

Le partenariat décisionnel en éducation constitue donc un nouveau mode en gestion scolaire, tant au Québec que dans de nombreux pays industrialisés. Au Québec, l'école est avant tout l'établissement responsable de la réussite éducative. Pour favoriser une formation de qualité et pour assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves, il s'avère essentiel que chaque école dispose de tous les outils lui permettant de répondre aux besoins spécifiques des élèves qui lui sont confiés.

Nouvellement implanté dans les écoles québécoises, le conseil d'établissement est une structure administrative décisionnelle locale basée à la fois sur l'implication scolaire, la prise de décision communautaire en éducation (MEQ : 1997, 2002) et le respect des savoirs et des expertises individuels. Cette instance a été mise en place à la suite de la réforme et de l'adoption des lois 180 et 124, lesquelles modifient la Loi de l'instruction publique. Ces lois préconisent l'imputabilité à tous les niveaux, elles favorisent la participation de tous les agents à la vie de l'école et elles visent l'application de la réforme du curriculum de l'élève. Elles établissent que les parents, les enseignants, les professionnels de l'éducation, les étudiants, les directions et les membres de la communauté doivent participer collectivement à l'orientation et à la gestion de l'établissement scolaire.

En valorisant les compétences de chacun, la Loi de l'instruction publique favorise fortement un partenariat entre l'équipe-école, la famille-école et le milieu-école. Ce modèle de gestion participative revêt une dimension internationale, car il est soutenu par les organismes internationaux (OCDE, 1997) dans un courant international de démocratisation de l'éducation et il s'inscrit dans un processus d'institutionnalisation nationale (Crownson, Boyd, Mawhinney, 1995). Les nouveaux courants soulignent l'apport de la cogestion (Heenan, Bennis, 1999) en tant qu'élément créateur d'une nouvelle culture organisationnelle. Ainsi de nouveaux paradigmes de gestion émergent (Drucker, 1999) confirmant l'importance de la prise de décision en partenariat.

Le cadre conceptuel

L'étude du processus de prise de décision en partenariat nécessite d'aborder la compréhension théorique de ce phénomène selon deux angles d'approche : celui de la prise de décision et des étapes qui la composent et celui du partenariat, des conditions de son émergence et du partage du pouvoir entre les partenaires.

Le processus de prise de décision

L'évolution du processus de prise de décision a suivi un parcours sinueux. Henri Fayol (1916), qui fut un des piliers de la pensée administrative traditionnelle et rationnelle, a résumé le processus de la gestion en ces termes : prévoir, organiser, diriger, contrôler (Bergeron, 1995). Il s'appuyait sur de nombreux principes dont les suivants : principe de division du travail, d'autorité-responsabilité, de discipline, d'unité de commandement et d'unité de direction, et finalement, sur le principe de centralisation et de hiérarchisation. À la même époque, Weber (1864-1920) (cité dans Aktouf, 1999), a défini l'organisation comme une hiérarchie fermement établie dans laquelle chacun exerce des fonctions totalement séparées de celles de l'administration et où chacun est soumis à une discipline très stricte. Parallèlement, Taylor (1856-1915) (dans Aktouf, 1999) soutenait que les décisions ne se prennent pas de façon intuitive, mais plutôt à la suite d'une analyse scientifique des tâches à accomplir, d'où l'application de la rationalité absolue. Münsterberg (1913) et Maslow (1954), Elton Mayo (1945) (dans Aktouf, 1999) ont accordé énormément d'importance au facteur humain dans l'entreprise et ils se sont penchés sur les motivations, les ambitions et les besoins sociaux des employés. Ils ont relié le management à la psychologie des intervenants et ont soutenu, entre autres, que la communication verticale pouvait se faire de bas en haut et que l'identification et la participation des employés au fonctionnement de l'entreprise étaient tout à fait salutaires pour l'organisation dans son ensemble. Selon Gortner (1993), la prise de décision se définit comme un processus qui permet de dégager un certain nombre d'options, de les analyser et de sélectionner l'une d'entre elles. Dans cet esprit, le processus de prise de décision devient un acte mobilisateur permettant à un ensemble de personnes de se concerter autour d'un acte à accomplir; on assiste au déclin de l'unilatéralité et à l'émergence de la pluralité au niveau organisationnel. De ce fait, et de concert avec la montée de la diffusion de l'information, le gestionnaire *passé de l'objectif de maximalisation à un objectif de simple satisfaction conjoncturelle* (Aktouf, 1999), parce qu'il est incapable de disposer de toute l'information et d'imaginer tous les scénarios possibles; on assiste alors à la mise en évidence du concept de *rationalité limitée*. Plusieurs facteurs viennent amplifier ce courant et en justifier l'existence.

Au cours des années 90, la mondialisation des marchés, les transformations rapides voire compulsives des organisations ayant pour but d'accroître la productivité, l'augmentation du nombre de conséquences suite à toute décision importante, l'économie du libre marché, le progrès technique soutenu, la complexité croissante des données et l'accélération du rythme de changement (Heirs, 1991) ont métamor-

phosé la prise de décision en processus complexe et politique, contrairement au simple acte bureaucratique du décideur hiérarchique.

Ainsi sont apparues six approches majeures au niveau des méthodes de prise de décision :

- l'approche rationnelle
- l'approche de la rationalité limitée
- l'approche incrémentaliste
- l'approche normative du regroupement par préférences individuelles
- l'approche de la corbeille à papier
- l'approche politique

Ces méthodes se différencient par leur structure d'organisation, par la participation des acteurs, par les valeurs véhiculées ainsi que par les composantes de leur recherche d'options, de leur analyse et du choix d'une d'entre elles.

De nature prescriptive, l'approche rationnelle s'incarne dans le processus stratégique de prise de décision (Hatch, 2000). Elle est basée sur une analyse rigoureuse qui s'effectue dans le but de relever les meilleures options. Elle repose sur le concept de *l'Homo œconomicus* qui prétend que l'objectif unique de l'organisation est celui du dirigeant entouré d'une bureaucratie d'experts (Simons, 1945; version française, 1983) ainsi que sur l'économie et les affaires (March et Simon 1958, dans Gortner 1993). Elle suppose des techniques d'analyse sophistiquées de données quantitatives. March et Simon qualifient cette approche fondée sur l'efficacité et l'efficience de rationalité instrumentale, ou de rationalité substantive, lorsque celle-ci englobe les valeurs. Toutefois, cette approche n'est pas exempte d'incertitudes et selon Merevitch et Sosnick (1971, dans Gortner 1993), elle peut tenir compte de considérations politiques qui risquent de modifier des résultats rationnels. De plus, cette approche s'avère longue et coûteuse. En ce qui concerne le processus de prise de décision lors de l'analyse de politiques publiques, *la séparation des rôles entre le pouvoir politique et l'administration n'est pas toujours strictement respectée* (Gortner, 1993 : 325) et peut engendrer une opposition entre fonctionnaires et élus. Toutefois, l'approche rationnelle supporte bien la centralisation des pouvoirs, car elle facilite la coordination des informations et prône le choix de l'option dont les bénéfices sociaux globaux sont supérieurs aux coûts sociaux totaux.

Quant à elle, l'approche de rationalité limitée défendue par Herbert Simons (1945, 1983) repose sur les principes de *l'Homo administratus*. En effet, l'organisation n'est-elle pas un système reposant sur la communication, l'information et les relations entre les acteurs? Ainsi la prise de décision n'est plus un acte totalement orienté vers la maximisation des résultats, mais dirigé plutôt vers la viabilité de l'organisation. Celle-ci sera atteinte si les employés s'impliquent dans la définition des objectifs de travail, favorisant ainsi leur attachement et leur engagement envers l'organisation. Cette théorie met en évidence certaines caractéristiques de l'individu lors de la prise de décision. Ainsi, James G. March (1988 : 137) affirme que *Simon a eu l'idée d'ajouter à la liste des contraintes techniques imposées au choix certaines caractéristiques de l'être humain dans ses activités de traitement de l'information et de la résolution de*

problèmes et réaffirme l'importance de considérer le comportement humain comme inhérent à toute décision.

De nature descriptive, l'approche incrémentaliste réfère davantage à une démarche politique qu'à une démarche analytique et économique. Elle s'applique à la prise de décision en interaction pour des raisons d'ordre politique et stratégique. En effet, elle a comme fondement l'accord du groupe. Elle est orientée vers la négociation et l'évitement des conflits. Elle permet la non-unanimité des options et des choix qui s'apparentent souvent au statu quo. Elle recherche des manières de partager les bénéfices de chaque option entre des groupes ou des acteurs dont les intérêts s'opposent (Gortner 1993). Selon Lindbloom (1959, cité dans Gortner, 1993), la prise de décision est un processus de marchandage entre les acteurs concernés où la solution acceptable se définit selon que chaque participant y trouve son bénéfice par l'examen simultané de plusieurs options où les décideurs ont rarement identifié leurs références. Les décisions apparaissent comme une succession d'approximations de buts et de valeurs à privilégier. Comme elle est évolutive, elle offre comme avantage d'éviter les erreurs durables. Selon Etzioni (cité dans Gortner, 1993), la méthode exclut certaines couches de population au profit de groupes d'intérêts bien organisés et elle favorise l'inertie. L'approche incrémentaliste est un procédé trop limité, pas assez systématique et trop influencé par des acteurs situés à l'extérieur des organisations publiques (groupes de pression). Elle est peu novatrice, car elle tente de minimiser les conflits et de favoriser la négociation au profit d'acteurs politiquement et techniquement habiles. L'analyse des options s'effectue selon les avantages qui en découlent et le choix de l'option se fait par vote permettant l'expression de l'appui des participants au processus décisionnel. Cette méthode réfère à « *l'ensemble des activités du personnel qui, à tous les niveaux, cherche à améliorer les politiques, les programmes et les opérations...ne débouche pas nécessairement sur la prise de décision à proprement parler.* » (Gortner, 1993).

S'inspirant des méthodes de partage de points de vue, l'approche normative du regroupement par préférences individuelles (ou techniques et méthodes de participation) impose la négociation et le respect de la répartition réelle du pouvoir. Cette approche provoque l'émergence d'options nouvelles selon la méthode Delphi et celle du Groupe nominal (GN) en maximisant l'efficacité du processus par l'évitement des conflits. Elle facilite la libre expression des opinions tout en recherchant le consensus et l'adhésion des participants et cela, par des méthodes de participation dynamique ouvertes au plus grand nombre de participants. Contrairement à l'approche incrémentaliste, elle minimise le nombre d'interactions. Selon March et Simon (1958, cité dans Gortner, 1993), l'approche du choix satisfaisant inclus dans l'approche du regroupement par préférences individuelles simplifie le processus de recherche d'options par la présence d'un décideur (ou groupe) unique. On assiste à un examen successif des options et l'option retenue est celle qui satisfait les attentes minimales du décideur. Cette approche vise à « *éliminer l'influence ou la force de persuasion des leaders qui pourraient tirer profit soit de leur statut dans l'organisation, de leur expertise ou de leur habileté politique* » (Gortner, 1993).

L'approche de la corbeille à papier, ou de l'anti-décision, est de nature descriptive et elle considère le processus de prise de décision comme très ambigu. Elle s'attarde aux aspects inconscients et non intentionnels de la prise de décision, elle définit la décision comme une reconstruction socialement acceptable d'une réalisation et elle n'émerge pas nécessairement d'un choix délibéré. Cette approche considère la prise de décision comme une activité qui offre l'occasion de s'exprimer sur une foule de sujets, de jouer des rôles, de remplir des engagements, d'interpréter les événements et les objectifs, de féliciter et de critiquer, de raffermir des amitiés ou encore de renier des relations sociales, de changer les relations de pouvoir, d'exprimer ou de découvrir ses intérêts personnels (ou ceux du groupe), de socialiser avec de nouveaux membres et de savourer les plaisirs d'une décision prise en groupe. (March et Olsen, 1979). Selon ces auteurs, il faut prendre garde de surestimer les compétences et de sous-estimer les incertitudes liées à la prise de décision rationnelle ou incrémentaliste, car très souvent les objectifs sont définis en cours de processus. Pour affronter la concurrence et combler le manque de ressources matérielles, il faut parfois faire preuve d'une grande énergie créatrice et souvent laisser l'intuition précéder l'action (March, 1994).

Le modèle politique s'oppose aux approches précédentes; il décrit davantage le processus par lequel les gestionnaires amènent une personne à prendre une décision par l'utilisation de leur influence et l'élaboration de stratégies politiques tant extérieures qu'intérieures à l'organisation (Bergeron, 2001). Ainsi, selon Cohen, March et Olsen (1979, cité dans Gortner 1993), le processus décisionnel est : une occasion qu'utilisent les individus et les groupes pour faire émerger des conflits, exprimer des valeurs ou des mythes, tirer profit des amitiés et exercer du pouvoir. Ce processus génère de nombreuses implications, car les méthodes et les procédures peuvent y être déterminées ainsi que les participants, les priorités et les valeurs qui s'y rattachent. En conditionnant le contenu relatif à la prise de décision, ils engendrent, de ce fait, des conséquences politiques éloignées de la rationalité absolue.

Quelle que soit l'approche choisie au niveau des méthodes de prise de décision, les agents de cette prise de décision suivent des étapes comparables car, dans tous les cas, ils doivent passer de l'idée abstraite d'une solution à un problème au geste concret d'une action qui pourrait régler cette situation problématique.

Étapes du processus de décision

La prise de décision est le processus qui amène à privilégier une option en vue d'atteindre un objectif donné. Elle fait intervenir quatre éléments : un but ou objectif; des options; des conséquences; un choix. La décision a pris « *une grande importance parce qu'elle revêt ce caractère de prestige et de puissance conféré à la personne qui commande, mais aussi parce que c'est l'acte de gestion (ou l'acte en général) par lequel on s'engage, on se manifeste, on transforme son vouloir en action visible et concrète, entraînant des conséquences tout aussi visibles et concrètes.* » (Bergeron, 1995).

Quel que soit le contexte, la plupart des auteurs s'entendent pour reconnaître trois phases principales tout au long du processus décisionnel. Tout d'abord, une phase d'analyse qui permet de réaliser l'existence d'un problème, d'élaborer un dia-

gnostique de la situation, de recueillir des informations pertinentes et d'analyser ces informations. Ensuite, la seconde phase, celle de décision proprement dite, pendant laquelle on détermine les objectifs, on compare et on évalue les options possibles ainsi que les ressources disponibles. On identifie également les obstacles avant de choisir ce qui apparaît comme étant la meilleure solution. Finalement, la troisième phase est constituée par la mise en pratique de la décision, bref, par l'action concrète.

On peut s'interroger sur le rôle que jouent l'irrationnel et l'inconscient dans le processus de prise de décision. Il faut parfois faire preuve de créativité, d'innovation et d'inspiration pour relever les nombreux défis propres aux gestionnaires. Des règles trop rigides dans les modalités de prise de décision peuvent scléroser tout le processus et empêcher l'émergence d'idées novatrices et porteuses d'avenir. On peut circonscrire, diminuer le pourcentage, mais sûrement pas l'éliminer complètement. Moins on connaît le domaine dans lequel on doit prendre une décision, plus le facteur de risques se révèle élevé. Le partenariat décisionnel, tel que vécu dans les établissements scolaires québécois, ajoute à cette incertitude par le caractère composite de ses membres et par sa nouveauté fonctionnelle. Toutefois, son étude soulève certaines questions relatives à la définition du terme, aux conditions de mise en place et à l'exercice du pouvoir en cause.

Le concept de partenariat est lié au rationalisme scientifique et au constructivisme social : la construction de la réalité sociale se fait par la participation des groupes à l'innovation sociale.

Le partenariat

Selon Acker et al. (1995), le concept de partenariat est lié au rationalisme scientifique et au constructivisme social : la construction de la réalité sociale se fait par la participation des groupes à l'innovation sociale (Leclerc, 1998). Apparenté à la notion de participation, le partenariat *s'intègre dans une idéologie de consensus social, de libéralisme atténué qui n'est plus la loi de la concurrence pure et dure... Il se rattache également aux notions de territorialisation, de décentralisation, d'innovation.* » (Zay, Gonnin-Bolo, 1995). Plus simplement, Nelly Leselbaum, (1999) rapporte une définition de l'Association française de la norme (<http://www.afnor.fr/portail.asp>) : *le partenariat est une relation contractuelle entre deux ou plusieurs personnes physiques et morales concourant à la réalisation d'un projet par la mise en commun des moyens matériels, intellectuels, humains et financiers.* Le ministère de l'Éducation du Québec (1999) (<http://www.meq.gouv.qc.ca>) quant à lui, définit le partenariat comme *l'exercice d'un pouvoir en collégialité dans le respect des compétences de chacun visant un objectif partagé : la réussite des élèves.* Des intérêts individuels et collectifs convergent dans un mode de partage d'informations et de compétences en évolution constante, telle *une situation de négociation* (Zay et Gonnin-Bolo, 1995) nécessitant certaines conditions d'émergence.

Conditions d'émergence du partenariat éducationnel

Les changements profonds auxquels on assiste dans le monde de l'éducation sont tributaires des modifications du contexte social en général. Délaissant un système centralisé et hiérarchisé préconisant une pédagogie magistrale, les écoles héritent maintenant d'un pouvoir décentralisé qui favorise une pédagogie par projets inscrite dans un partenariat famille-école-communauté. *Il est clair que le partenariat*

est lié aux grands enjeux que la société affronte pour organiser l'existence de ses membres. Il fait partie des moyens que l'on a imaginés pour traiter des problèmes de la vie sociale... (MEQ, 1999). Ces transformations obligent donc les agents éducatifs à se transformer en acteurs scolaires afin de redéfinir le projet éducatif de l'école et de réviser ses structures pédagogiques et organisationnelles, toujours dans le but d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves. On se doit de souligner que les nombreux changements en éducation trouvent leur origine dans le désir des décideurs de contrer l'échec scolaire. D'ailleurs, c'est souvent suite à un constat d'échec, ou du moins à des résultats insatisfaisants, que les plus grandes réformes voient le jour : *Si le partenariat est devenu nécessaire, c'est d'abord parce que l'école seule ne peut pas aujourd'hui assurer la réussite scolaire de tous* (Zay, Gonin-Bolo, 1995).

Il appert également que la valorisation du mode de gestion partenarial découle du désengagement de l'État sur le plan financier. Dans son rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation constate que *la crise des dépenses publiques et la lutte au déficit ont aussi amené les gouvernements à réévaluer leurs priorités et à réduire les budgets dans plusieurs secteurs, notamment en éducation*. Les acteurs du monde de l'éducation, tant les professionnels que les membres de la communauté, doivent pallier ce désengagement en utilisant toutes les ressources locales mises à leur disposition et, au besoin, en innovant pour résoudre les problèmes propres à leur milieu. Dans ce même rapport, le Conseil supérieur de l'éducation (2000-2001 : <http://www.cse.gouv.qc.ca/>) précise : *Le rôle de l'État en éducation n'est pas indépendant du rôle de l'État dans la société en général. La manière dont il l'exerce est influencée et par la tradition et par les tendances qui se dégagent tant sur la scène mondiale qu'à l'échelle nationale et locale*.

Ces transformations majeures constatées dans le monde de l'éducation provoquent inévitablement un changement dans la perception des rôles des différents acteurs du partenariat ainsi que dans le partage du pouvoir auquel tous ces agents décideurs sont confrontés.

Les partenaires et le partage du pouvoir

Le mot partenaire proviendrait du mot « parçonier » en vieux français, qui signifiait « copartageant » et il existerait depuis le XVIII^e siècle : *L'attribution de cette qualification à un acteur présuppose automatiquement l'existence d'un autre acteur supportant aussi cette qualification*. (Zay, Gonin-Bolo, 1995). Le partenariat instaure donc un rapport de force entre les différents partenaires. Selon Akinbode et Clark (1976), plusieurs types de relations inter-organisationnelles s'avèrent possibles : conflit, compétition, coopération et fusion.

Selon l'OCDE (1997) (<http://www.oecd.org>), *la transparence est importante, notamment parce que l'autorité dans un partenariat est rarement répartie de manière égale*. Les partenaires se doivent d'exprimer leurs points de vue tout en respectant celui des autres. Différents par leurs compétences, de même que par leurs contraintes et leurs limites, les partenaires doivent pourtant « *assumer l'action, l'objectif du partenariat*. Il y a donc par construction à la fois accord et différences. Cette tension qui permet de passer des différences à l'accord est bien entendu source de conflit... Le dialogue

s'avère alors un outil puissant pour instaurer un véritable partenariat :

Real dialogue actually begins only when individuals and groups, instead of attempting to impose their own opinions, instead of seeking, through pressures tactics, to obtain excessive power and to assure their own particular interests, begin to take an active interest in the common goal and, with this in view, to compare opinions frankly. It is only then that there is transition from passion to reason, from monologue to dialogue, from a guarded position to one of receptivity to other people's ideas. (CSE, 1964/65)
(<http://www.cse.gouv.qc.ca>)

Les conseils d'établissement scolaire du Québec sont susceptibles de refléter les mêmes tensions, les mêmes conflits (St-Pierre, 2001), mais aussi la même ouverture au dialogue que tout autre groupe ou organisation désirant s'inscrire dans un processus de partenariat décisionnel.

Le Québec et le partenariat décisionnel

Le partenariat décisionnel constitue un mode de gestion en essor au Québec. Il s'insère dans une philosophie de gestion partagée par de nombreux pays préconisant la décentralisation comme un processus global et dynamique. Dans le respect des caractéristiques sociodémographiques, le partenariat décisionnel permet de relever les défis particuliers d'un milieu en offrant à la communauté le pouvoir de décider de son développement local. Axé sur la mise en commun des expertises et des savoirs individuels et collectifs, le partenariat décisionnel favorise le consensus dans un univers pluraliste. Ainsi, dans un esprit de pluralisme politique et de libéralisme social, l'établissement scolaire assiste à une modification importante de son mode de gestion. En ce sens, les conseils d'établissement représentent le modèle type de ce nouveau paradigme de gestion. En effet, ils permettent aux parents et aux membres de la communauté d'influencer le fonctionnement des établissements scolaires en permettant l'implication sociale et la responsabilisation de tous à la réussite éducative : *Que les enseignants en aient conscience ou non, qu'ils l'acceptent ou le déplorent, l'acte pédagogique est aujourd'hui prolongé, réexploité, repris et mis en perspective par de multiples initiatives locales, initié par divers partenaires qui ont, au fil des années, tissé une toile autour de l'école, « maillé » les quartiers.* (Zay, Gonin-Bolo, 1995). L'étude menée au sein des conseils d'établissement a tenté de fournir des propositions explicatives plausibles à la compréhension de ce nouveau mode de gestion organisationnelle en milieu scolaire.

Le partenariat
décisionnel constitue
un mode de gestion
en essor au Québec.

Méthodologie

Cette recherche exploratoire a été menée selon une démarche qualitative d'élaboration théorique. La chercheure a opté pour le processus inductif plutôt que de validation. L'absence de fondements théoriques solides relatifs au problème étudié ainsi que la variété et la probable interdépendance des composantes du phénomène

à l'étude ont imposé le choix d'une stratégie d'élaboration théorique. Cette étude s'inspire d'une approche ethnographique qui consiste en une analyse des interactions en émergence et des processus sociaux en présence. À l'aide d'une observation rigoureuse, ce type de recherche qualitative au processus inductif tente de découvrir les régularités d'un cas par l'identification des éléments qui le constituent, par leur représentation en catégories conceptuelles pertinentes, par l'exploration de leurs relations, par la formulation d'hypothèses explicatives vraisemblables et par l'élaboration de modèles conceptuels aptes, non seulement à représenter, mais aussi à faire comprendre la réalité faisant l'objet d'étude. Cette recherche utilise la stratégie d'élaboration de théorie – *grounded theory* – développée par Glaser et Strauss (1967).

Cette méthode se définit comme étant à la fois un processus d'induction, de déduction et de vérification (Strauss, 1987, cité dans Hammersley, 1992). Issue d'un processus systématique de collecte et de traitement de données, cette méthode permet au chercheur de suspendre toute notion préalable à la théorie. De plus, elle favorise l'élaboration d'un modèle de compréhension du cas issu des relations entre les variables recueillies selon le mode de collecte d'échantillonnage imposée non axée sur la représentativité du milieu, le mode d'analyse comparative constante ainsi que le mode de saturation théorique.

Fondée sur la conceptualisation des observations empiriques à partir des situations sur le terrain et sur la formation de relations entre ces concepts de façon à en saisir la réalité complexe, cette approche comporte un processus de formulation d'hypothèses, puis de falsification de ces hypothèses tout au long du processus d'analyse. Ces hypothèses, dites hypothèses de travail, sont continuellement soumises à une vérification et elles sont reformulées jusqu'à ce que soit reconnue l'impossibilité de les rejeter dans le cadre du système empirique. Il en résulte ainsi des propositions explicatives valides pour la situation problématique ou les phénomènes observés. Ainsi, l'examen du phénomène au moyen de l'approche d'élaboration théorique fournit l'explication de la dynamique et des processus impliqués dans ce phénomène, lesquels ont été vérifiés par une série d'incidents empiriques qui les confirment tous, mais qui ne représentent pas nécessairement la totalité des incidents existants par rapport à ce phénomène. Bien qu'elles ne soient valides que pour les cas et les données étudiées, ces propositions fournissent, si la méthode a été bien appliquée, un système d'explications plausibles pour d'autres cas de même type et, surtout, un point de départ pouvant justifier des recherches ultérieures.

La présente recherche a ciblé les cinq commissions scolaires du Centre du Québec et de la Mauricie. La recherche s'est effectuée de septembre 2000 à décembre 2002 : Elle a reçu l'appui de la Fédération des commissions scolaires du Québec (<http://www.fcsq.qc.ca>), de la Fédération des comités de parents de la province de Québec (<http://www.fcpcq.qc.ca/>) et de la Centrale des syndicats du Québec (<http://www.csq.qc.net>). Elle a requis la participation d'agents impliqués dans le processus de prise de décision partenariale. Toutefois, la stratégie d'échantillonnage imposée est non axée sur la représentativité de la variété du milieu. En dépit du fait que cette stratégie diffère de l'échantillonnage théorique, elle tend à maximiser la probabilité de falsification des hypothèses et des concepts antérieurs à l'intérieur d'un site à

incidences comparables (Glaser et Strauss, 1967).

Les participants à cette recherche étaient des volontaires qui vivaient le partenariat décisionnel via le conseil d'établissement. Ils ont été avisés de cette recherche par des communiqués provenant de leur commission scolaire. L'adhésion à cette recherche a fait l'objet d'un consensus au sein de leur propre conseil d'établissement. À raison de deux écoles par commission scolaire, la chercheuse a travaillé avec les membres de 10 conseils d'établissement. Cent cinquante (150) individus ont été approchés; quatre-vingt-dix-neuf (99) d'entre eux ont accepté de répondre à notre question, ce qui a généré autant d'entrevues (99). Cet échantillon peut être considéré comme représentatif de la région administrative étudiée compte tenu de l'étendue du territoire couvert et de la représentation de chaque sous région. Toutefois, afin de respecter l'engagement éthique du chercheur à ne pas différencier les résultats selon les ordres de participants (parents, directeurs, enseignants, personnel de soutien, service de garde, communauté, élèves du secondaire), l'analyse des données selon l'axe ACTEUR ne sera pas présentée dans notre rapport. Cette disposition découle de l'entente conclue, lors de la présentation du projet de recherche, entre la chercheuse et les participants à l'étude.

Pour l'analyse des données, la chercheuse a suivi la démarche suivante : la transcription des verbatim, la codification des données, l'élaboration de catégories conceptuelles, l'intégration des composantes multidimensionnelles de l'analyse à l'objet de la recherche, la modélisation ou la reproduction de l'organisation des relations structurelles ou fonctionnelles caractérisant le phénomène à l'étude. Le logiciel Atlas/ti d'analyse de données qualitatives est le logiciel qui a été utilisé pour la première phase d'analyse des données recueillies. Cet outil de traitement de données qualitatives, permet d'organiser les codes et de gérer la création d'hypercodes pertinents à la formulation des propositions explicatives du cas étudié. La recherche recherchait l'atteinte de la saturation théorique (Glaser et Strauss, 1967) : malgré l'intention et l'effort, l'on ne trouve plus de données qui obligent à rejeter la formulation ou l'hypothèse. Suite à la codification et à l'élaboration de relations entre les codes, l'analyse des données a conduit à l'émergence de divers réseaux explicatifs du phénomène étudié. Ils illustrent les catégories émergentes en relation avec l'unique question d'entrevue :

« Que pensez-vous du fonctionnement du conseil d'établissement au niveau de la prise de décision? »

Dans une première phase d'analyse, les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées ont été regroupées sous divers codes qui constituent les éléments de base de la catégorisation essentielle à la création des réseaux. Dans une deuxième phase, ces réseaux ont permis l'interprétation des données qualitatives recueillies, ainsi que la formulation de propositions permettant la modélisation du processus du phénomène étudié. Il est à noter que la recherche s'appuie sur la perception des participants afin de modéliser le cas.

L'analyse et l'interprétation des résultats

L'identification des axes d'analyse

La question d'entrevue, ci-dessus mentionnée, s'intéresse à la compréhension du processus relatif au FONCTIONNEMENT du conseil d'établissement, en lien avec l'analyse du processus de PRISE DE DÉCISION de ce conseil. Trois grands axes d'étude ont donc été créés suite au morcellement de la question d'entrevue et à l'émergence des réseaux de relations issus des données recueillies. Trois axes d'étude ont donc été abordés directement ou indirectement par les participants :

- FONCTIONNEMENT
- PRISE DE DÉCISION
- ACTEUR (conseil d'établissement)

Ces trois dimensions ont été retenues afin de regrouper les réseaux selon trois axes d'analyse (Saint-Pierre, 2002). Toutefois, nous rappelons qu'une entente entre la chercheure et les différents acteurs ne permet pas de différencier les résultats selon les ordres de participants. Seuls les deux premiers axes ont été traités lors de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats. C'est ainsi que l'analyse des données et l'interprétation des réseaux ont porté sur chacune des composantes émergeant des axes FONCTIONNEMENT et PRISE DE DÉCISION.

- L'AXE 1 traitant du FONCTIONNEMENT du C.É. aborde les cinq réseaux suivants : ACTIVITÉ, RÔLE, RELATION, ÉQUILIBRE, MISSION.
- L'AXE 2 relatif à la PRISE DE DÉCISION a permis l'identification des huit réseaux suivants : MISSION, OBJECTIF, PROBLÈME, ALTERNATIVE, MOYEN, SOLUTION, CONSÉQUENCE, ENJEU.

Face à la problématique de l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire, telle qu'abordée et traitée dans cet article, quatre réseaux spécifiques captent notre attention. En effet, il apparaît, dans le tableau 1, que la redéfinition de leur fonction et de leur statut professionnel est liée aux réseaux suivants :

- RELATION et RÔLE dans l'axe FONCTIONNEMENT
- PROBLÈME et CONSÉQUENCE dans l'axe PRISE DE DÉCISION

Tableau 1 : Réseaux spécifiques à l'identité professionnelle

FONCTIONNEMENT	PRISE DE DÉCISION
1. RELATION	3. PROBLÈME
2. RÔLE	4. CONSÉQUENCE

En premier lieu, la recherche démontre qu'au niveau de l'axe FONCTIONNEMENT, le réseau RELATION met en évidence les éléments « leadership, coopération,

collaboration et compétence ». Le leadership du directeur apparaît comme l'élément central, car il relie deux dimensions d'une relation : la collaboration et la compétence. Le réseau permet l'identification, chez les participants, d'une préoccupation relevant de la collectivité et une autre relevant de l'individu. En effet, le leadership est l'élément le plus signifiant, car il est relié à deux dimensions constitutives de la relation soit :

- 1) les compétences et les habiletés nécessaires au savoir-être et au savoir-faire;
- 2) la cohésion du groupe en termes de collaboration, de coopération et d'implication pour favoriser le bon fonctionnement, à la fois pédagogique et administratif, de l'école.

Il est à noter que le code RELATION est lié, d'une part, au concept de collaboration qui est un élément dynamique et, d'autre part, à celui de compétence qui est davantage statique, démontrant que ces deux codes sont inhérents au processus relationnel. Au niveau dynamique, la collaboration est liée à la coopération et à l'implication et elle réfère de ce fait à la collectivité. Par ailleurs, au niveau normatif, la compétence est liée à l'habileté, et elle se préoccupe de l'individu à l'intérieur de l'organisation. On note ainsi que le lien directeur-président constitue un facteur de réussite du fonctionnement du C.É. De ce fait, la décentralisation scolaire apparaît comme une modification de la relation entre les paliers éducatifs. L'analyse souligne l'importance du leadership comme facteur prépondérant à la synergie d'un groupe. Comme les données recueillies attribuent le leadership scolaire au directeur de l'établissement, on émet l'hypothèse que le fonctionnement du C.É. ne peut être efficace qu'en présence d'une direction compétente et de participants adroits, habiles et informés. Enfin, dans ce contexte de coopération scolaire institutionnalisée par la Loi de l'instruction publique (<http://www.meq.gouv.qc.ca>), le concept de décentralisation énoncé par les participants suppose l'accroissement de la valeur attribuée à chacun des éléments du réseau relation.

En second lieu, le réseau RÔLE, qui s'applique à tout acteur scolaire, affiche les quatre thèmes suivants comme éléments constitutifs : le rôle en tant que fonction, l'expertise en tant qu'habileté, le leadership en tant que compétence et l'influence en tant que pouvoir de l'individu dans l'organisation. Le réseau RÔLE présente une polarisation des concepts expertise et leadership. Les données convergent vers la reconnaissance de l'expertise professorale et de l'inexpérience des élèves. En ce qui concerne le concept de leadership, la recherche identifie et attribue le leadership pédagogique au directeur d'école. Dans ce réseau, le directeur apparaît donc comme le collaborateur-clé, avec le président, en ce qui concerne le leadership exercé lors des C.É. Cette reconnaissance est confirmée tant par les membres du C.É. que par les directeurs eux-mêmes.

Tableau 2 : **Le réseau RÔLE relié au fonctionnement des C.É.**



La mise en réseau des données a permis de faire émerger le schéma ci-dessus où figurent deux relations démontrant l'opposition entre d'une part 1) rôle et influence; et d'autre part 2) leadership et expertise. Toutefois, la recherche met en évidence un lien potentiel entre RÔLE -INFLUENCE, EXPERTISE -LEADERSHIP. Le rôle ne peut plus être vu isolément, mais plutôt en relation avec l'expertise et le leadership. Il en est de même pour le concept influence qu'on ne peut séparer de l'expertise et du leadership. En effet, le rôle et l'influence ne sont pas directement liés, mais davantage polarisés; on retrouve la même polarisation entre l'expertise et le leadership. Toutefois, l'étude permet d'abord d'émettre l'hypothèse que le renforcement ou la modification de l'un des termes du continuum agit sur les trois autres termes, et ensuite, de formuler les propositions suivantes :

- Une plus grande spécificité du rôle générera des effets positifs sur l'expertise et l'influence.
- L'augmentation de l'influence engendre un déséquilibre des trois autres composantes qui auront à se réajuster afin de maintenir l'équilibre du fonctionnement du C.É.
- La modification simultanée de deux concepts (ex : modification du rôle/expertise) au sein du groupe entraîne une modification du fonctionnement du C.É., dans le sens d'un renforcement ou d'un affaiblissement de ce fonctionnement.
- La modification du rôle des participants permettra au C.É. d'accroître son efficacité si celui-ci tient compte de l'expertise et du leadership de chacun.

En troisième lieu, sous l'axe PRISE DE DÉCISION, l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire a été mise en relation avec le réseau PROBLÈME. Ce réseau a émergé suite à l'interrelation des codes qui proposent des dimensions analytiques en relation avec l'identification des problèmes relatifs à la PRISE DE DÉCISION. Le réseau PROBLÈME identifie cinq zones d'étude : les zones de conflit; de collaboration, d'influence, de carence et de décentralisation.

La première zone émergente *conflit* met en cause les membres du C.É. et le directeur d'établissement scolaire. Deux sujets conflictuels en sont ressortis : l'aspect pédagogique (réforme) et l'aspect financier (budget). La deuxième zone *collaboration* démontre l'importance de la communication entre tous les acteurs. La troisième

zone *influence* met en évidence le directeur d'école et les enseignants; elle laisse entrevoir que parfois, dans le cadre d'une délégation de pouvoir, le directeur d'école peut tenter d'imposer ses vues ou d'orienter les décisions. La quatrième zone *carence* se rattache aux parents, aux enseignants et au directeur. Les concepts de *vision*, *dépendance*, *formation*, *temps* et *implication* convergent et permettent l'émergence du concept de *carence* comme élément problématique important lors la prise de décision en partenariat au sein des C.É. Le concept de *décentralisation* apparaît en relation avec la délégation de pouvoir et l'imputabilité. Dans ce réseau, les acteurs sont clairement identifiés. On y retrouve le directeur, l'enseignant, le parent, le président et la commission scolaire. Le directeur, le parent et l'enseignant sont liés à la fois entre eux et aux concepts *conflit* et *carence*. Toutefois, il est à noter que le concept *influence* n'est rattaché qu'au directeur et à l'enseignant.

L'interprétation du réseau PROBLÈME fait ressortir quatre dimensions problématiques lors de la prise de décision. On retrouve certaines dysfonctions au niveau des acteurs dans le cadre de la collaboration et de l'influence. La recherche permet de considérer le concept *conflit* comme un concept plus ou moins important lors de la prise de décision. Il ne semble pas y avoir une grande problématique à cet égard. Cependant, le concept *carence* démontre que les problèmes sont de l'ordre de la formation, du temps et de l'implication. On peut supposer qu'un accroissement de la formation pourrait susciter une plus grande implication. Il n'en demeure pas moins que la variable temps agit « négativement » sur la formation et l'implication, car les acteurs disposent de peu de temps pour s'investir dans un C.É. et approfondir les dossiers qui leur parviennent à la dernière minute.

En quatrième lieu, le réseau CONSÉQUENCE au niveau de l'axe de la PRISE DE DÉCISION est apparu comme un élément très préoccupant lors de la prise de décision. L'étude a permis de le définir selon deux dimensions : l'une organisationnelle et l'autre politique. Face à la gestion scolaire, les participants semblent très préoccupés par l'application des décisions d'une part et, d'autre part, face aux rôles, ils s'inquiètent de l'exercice du pouvoir. Ainsi, au niveau organisationnel, la relation *application* regroupe les codes relatifs aux procédures, aux changements, aux craintes et à l'évaluation. Elle aborde le degré de satisfaction des participants qui, en dépit des difficultés rencontrées, attestent d'un certain niveau de satisfaction et permet de saisir le lien entre l'application et la mission. Au niveau politique, la relation *pouvoir* relie les concepts de délégation de pouvoir, d'imposition et de conflit. De plus, il les rattache aux acteurs scolaires (directeur, parents, commission scolaire) en réservant une place importante au directeur d'école. Ce dernier doit en effet déléguer, régler, éviter les conflits, voire imposer ses décisions.

Finalement, on retrouve les éléments internes à la prise de décision par le C.É. et, les éléments externes telles que la décentralisation, la délégation de pouvoir provenant d'instances nationales (MEQ) ou régionale (commissions scolaires) et le rôle ainsi que l'implication du directeur et des parents au niveau local. Ainsi, il émerge de l'étude que les participants semblent très préoccupés par l'aspect concret du fonctionnement des C.É., c'est-à-dire l'application des décisions, tout en étant disposés à réfléchir aux dimensions politiques inhérentes à ce processus.

Il est à noter que l'étude démontre que le réseau MISSION apparaît comme l'élément fondamental, tant au niveau du FONCTIONNEMENT des C.É. que de leur processus de PRISE DE DÉCISION.

Discussion

La recherche souligne l'importance de considérer la gestion scolaire selon une approche réseau multiréférentielle où le décideur est confronté à un nouveau paradigme organisationnel : celui de la gestion partenariale.

En regard de la problématique que vivent actuellement les directeurs d'établissements scolaires quant à leur identité professionnelle, la recherche souligne l'importance de considérer la gestion scolaire selon une approche réseau multiréférentielle où le décideur est confronté à un nouveau paradigme organisationnel : celui de la gestion partenariale. En effet, bien qu'inscrite dans une approche systémique, les données de la recherche mettent en évidence la complexité de la fonction de décideur et la nécessité de réseauter les divers systèmes et sous-systèmes présents dans le processus de prise de décision.

La recherche traite de la modification réelle du comportement organisationnelle en milieu éducatif. Elle souligne l'importance, pour le directeur, de considérer le processus relationnel en terme de leadership, de coopération, de collaboration et de compétence. Cette dynamisation de la gestion scolaire permet au rôle de directeur de se départir de son aspect statique et normatif traditionnel pour se lier dorénavant à l'expertise et au leadership. La recherche démontre clairement, suite à l'analyse des données recueillies, que l'identité du directeur d'établissement est actuellement liée à la composante politique leadership inhérente à la gestion scolaire; en ce sens, cette influence rejoindrait le modèle multidimensionnel de leadership organisationnel proposé par Rondeau (1986) qui tient en compte la dimension structurelle, dynamique et évolutive du processus d'influence.

De plus, l'étude démontre que le directeur est associé de près aux problèmes liés au processus décisionnel en partenariat. Ceux-ci rejoignent les dimensions relationnelles et politiques de l'organisation scolaire. Le directeur devient le collaborateur au niveau local face à la réussite éducative et le maître d'œuvre des politiques émises au niveau national. Agent de la décentralisation, il gère à la fois les conflits à l'intérieur de son établissement et l'application de la décentralisation par l'élaboration et l'implantation de la vision éducative de son école dans un contexte de planification stratégique.

En outre, l'étude démontre que le directeur représente l'élément-clé quant aux conséquences décisionnelles. Il est l'acteur scolaire sur qui repose, sous le couvert de la décentralisation, l'application des décisions et la gestion des conflits dans le processus décisionnel. Toute cette complexité organisationnelle ne peut que remettre en question l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire au Québec. Cependant, par l'identification de ces éléments spécifiques, on peut prétendre que ceux-ci sont générateurs d'incidences sur la représentation professionnelle de cet acteur de premier plan dans le système scolaire et que, de ce fait, ceux-ci pourraient permettre d'entreprendre l'évaluation de la cohérence entre le modèle fonctionnel antérieur propre à la direction d'établissement scolaire et le modèle en émergence.

Conclusion

Traiter de l'harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'établissement suppose, dans un premier temps, qu'au niveau identitaire, le caractère permanent et fondamental de la profession soit établi et que chaque individu en fonction ait intégré l'ensemble des valeurs et des compétences nécessaires à sa réalisation. Dans un second temps, l'harmonisation suggère que les différents éléments structurels et dynamiques de cette profession soient en accord quant à son sens et à son application. Ainsi, les résultats de recherche présentés dans ce chapitre ont permis d'enrichir un champ de connaissances encore limité relativement au concept de partenariat décisionnel et de ses incidences sur l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire au Québec. En analysant, en structurant et en interprétant les données collectées pendant cette étude de cas portant sur les conseils d'établissement québécois, il a été permis d'aborder l'importance de la gestion scolaire en terme de réseau organisationnel où le directeur d'établissement est confronté à un nouveau mode de fonctionnement. La gestion participative, voire le partenariat, au sein des écoles oblige donc toutes les instances politiques à collaborer à une redéfinition de son identité professionnelle en tenant compte de la complexité de son rôle dans un contexte scolaire de cohérence et d'imputabilité.

Références bibliographiques

- Aktouf, O. (1999). *Le management entre tradition et renouvellement*. 3^e édition, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Acker-Hocevar, M. et al. (1995). *Developing an Educational Quality Benchmark System (EQBM). A partnership in restructuring*. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research in San Francisco, april, pp.18 -22.
- Association française de la norme (<http://www.afnor.fr/portail.asp>)
- Amherdt, C.H., Dupuich-Rabasse, F., Emery, Y., Guauque, D. (2000). *Compétences collectives dans les organisations : Émergence, gestion et développement*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Baker, A., Soden, L.M. (1998). *The Challenge of parents Involvement Research*. New York : Eric Digest Number 24.
- Bergeron, P. G. (1995). *La gestion dynamique Concepts, méthodes et applications*. Montréal. Gaëtan Morin Éditeur. (2^e éd.).
- Cohen, M., March, J. Olsen, J. (1979). People, Problems, Solutions and the Ambiguity of Relevance dans James March et Johan Olsen (eds), *Ambiguity and Choice in Organizations*, 2^e ed. Bergen, Norway, Universitetsforlaget.

- Crowson, R.L., Boyd, W. L., Mawhinney, H.B. (1996). *The Politics of Education and the New Institutionalism: Reinventing the American School*. U.S.A. : Falmer Press, Taylor&Francis Inc.
- Conseil supérieur de l'éducation SE (2000). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années (2001-2002)*. <http://www.cse.gouv.qc.ca>
- Drucker,P.F. (1999). *Management Challenges for the 21th Century*. New York : Harper Collins Publishers.
- Etzioni, A. (1965). Organizational Control Structures In James March (ed.), *Handbook of Organizations*. Chicago, Rand Mc Nally.
- Fayol, H. (1970, 1916). *Administration industrielle et générale*. Paris, Dunod.
- Glaser,G.B., Strauss,A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. New York : Aldine De Gruyter.
- Gortner, H. Mahler, J., Nicholson, J. B. (1993). *La Gestion des organisations publiques*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?* New York : Routledge.
- Hatch, M.J. (2000). *Théorie des organisations : de l'intérêt de perspectives multiples*. Paris : De Boeck Université.
- Heenan,D.A., Bennis, D.A. (1999). *Co-Leaders: The power of Great partnerships*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Heirs, B. (1991). *L'art de la décision en équipe*. Paris. InterÉditions.
- Leclerc, J. (2001). *Gérer autrement l'administration publique*. La gestion par résultats, Québec : Presses de l'Université du Québec. 2^e éd.
- Leselbaum, N. (1995). Pratiques et dispositifs de formation au Partenariat. Dans D. Zay et A. Gonnin – Bolo (eds), *Établissement et partenariats : Stratégies pour des projets communs*. Paris : INRP
- Lindbloom, C. E. (1959). The Science of Muddling Through. *Public Administration Review*, Vol. 19, pp.79-88
- March, J. G. (1994). *A primer on decision making*. New York. The Free Press.
- March, J.A., Simon, H.A. (1991, 1958). *Les organisations*. Paris : Dunod.
- March,G.M. (1988). *Décisions et organisations*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York : Harper.
- Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston, Harvard University Press.
- Merewitz, L., Sosnick, S. (1971). *The Budget's New Clothes*. Chicago : Markham
- Ministère de l'éducation du Québec (1972). *Comités d'école et Comités de parents*. Québec : Service général des communications. 41V1B.

- Ministère de l'éducation du Québec (1977). *Le Livre vert sur l'Enseignement primaire et secondaire*. Québec, MEQ.
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politiques éducatives*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Loi de l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel L.R.Q. chapitre I-13.3.
- Muensterberg, H. (1913). *Psychology and Industrial Efficiency*. Boston : Houghton, Mifflin and Co.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (1997). *Parents as Partners in Schooling*. Paris : OCDE.
- Okinawa, D.L., Hammond, O.W., Kobi, S. (1998). *Family Involvement in Education: A Synthesis of Research for Pacific Educators*. Honolulu : Pacific Resources for Education and Learning.
- Rondeau, A. (1986). *Un nouveau cadre théorique pour intégrer les diverses conceptions du leadership organisationnel* dans Benanou, C. Abravanel, H. *Le comportement des individus et des groupes dans l'organisation*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur. pp.319 – 337.
- Simon, H. A. (1983). *Administration et Processus de décision*. Paris : Économica.
- St-Pierre, M., (2004). *La décentralisation en action : La prise de décision en partenariat*. Dans M. Saint-Pierre et L. en éducation. Montréal : Presses de L'Université du Québec.
- Saint-Pierre, M. (2002). *Le partenariat décisionnel en éducation*. Montréal : Rapport final de recherche présenté au Ministère de l'éducation du Québec.
- St-Pierre, M. (2001). Le partenariat décisionnel en éducation : L'institutionnalisation d'un rapport de forces. Dans M. Saint-Germain (dir.) *Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation*. Éducation et francophonie (en ligne) XXIX (2). Accès : <http://www.acelf.ca/revue>.
- St-Pierre, M. (2001). La formation continue des directeurs d'école : réalité et défi. Dans L. Lafortune (dir.). *La formation continue en éducation : de la pensée à l'action*. Montréal : Presses de l'Université du Québec. pp. 98 - 115.
- Strauss (1987). *Qualitative for Social Scientists*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Taylor, F.W. (1957). *La direction scientifique des entreprises*. (incluant le texte du témoignage devant la commission de la Chambre des représentants). Paris : Dunod.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.
- Zay, D. Gonn-Bollo, A. (Ed.) (1995). *Établissements et partenariats : Stratégies pour des projets communs*. Actes du colloque 14, 15 et 16 janvier 1993, Paris, Institut National.

L'administration de l'éducation : quelles compétences?

Philippe Dupuis

Administration de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, (Québec) Canada

RÉSUMÉ

Plusieurs chercheurs et observateurs du monde de l'administration de l'éducation ont décrit les champs de compétences identifiés chez les directions d'école performantes. Les publications depuis une vingtaine d'années convergent en général dans leurs descriptions de ce qui, d'après eux, faisait qu'une direction réussissait à mobiliser le personnel de l'école – les enseignants surtout – en vue de la réussite des élèves. On pourrait synthétiser toutes ces descriptions de la façon suivante. Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur. Sa vision embrasse l'ensemble de ses actions. Son sens politique lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habileté de communicateur. Centrales dans toutes les manifestations de ses compétences, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le cœur de sa fonction.

ABSTRACT

Educational Administration: Skills Required?

Philippe Dupuis, Educational Administration, University of Montréal, Montréal, (Québec) Canada

A number of researchers and observers in the world of educational administration have described the skills of effective school administrators. Publications over the past twenty years generally agree on what makes principals capable of mobilizing school personnel – particularly the teachers – in view of student success. We can synthesize all of these descriptions in the following manner. A sense of organization is the foundation upon which their competence is built. Their vision encompasses the ensemble of their actions. Their political sense allows the reconciliation of authority, milieu, and personnel. To harness staff energy, principals must have leadership qualities and an ability to communicate. Central to all of these manifestations of their skills, is the ability to make decisions and be able to live with them.

RESUMEN

La administración de la educación: ¿Qué aptitudes?

Philippe Dupuis, Administración de la educación, Universidad de Montreal, Montreal, (Quebec) Canadá

Varios investigadores y observadores del mundo de la administración de la educación han descrito el tipo de aptitudes que distinguen a los directores eficientes. Desde hace unos veinte años, las publicaciones coinciden en la descripción de lo que permite a una buena dirección movilizar al personal escolar – los maestros sobre todo – para favorecer la escolarización exitosa de los alumnos. Esas descripciones se podrían resumir de la siguiente manera. El sentido de la organización representa la base sobre la que se construyen las aptitudes del director. Su visión abarca el conjunto de sus acciones. Su sentido político le permite reconciliar la autoridad, el entorno y el personal. Para poder hacer confluir todas las energías de su personal, se requiere calidad en las relaciones humanas, liderazgo y habilidades de comunicador. En el centro de estas manifestaciones de la aptitud, se encuentran la capacidad para tomar decisiones y la capacidad para asumir las decisiones que constituyen el núcleo de la función.

Introduction

Nul ne considérerait se déclarer notaire, médecin, plombier ou ébéniste sans une formation l'habilitant à remplir la fonction. De plus, quel que soit le champ de pratique professionnelle, la formation de base se doit d'être constamment poursuivie pour que le professionnel ou le technicien se garde à jour sous peine de perdre toute crédibilité.

Depuis des siècles, les maîtres d'école, enseignants, professeurs ou instituteurs ont été formés dans des écoles normales, puis dans des universités. Les changements en profondeur des sociétés et des systèmes d'éducation après la seconde guerre mondiale ont fait éclater le besoin de la formation continue pour les enseignants. De multiples programmes à cette fin ont été créés, particulièrement depuis le début des années soixante au siècle dernier. La dernière réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Québec oblige tout le personnel du système à se recycler.

Un groupe de professionnels du système d'éducation avait échappé à toute forme de formation initiale ou continue tant soit peu consistante dans la plupart des juridictions : les administrateurs de l'éducation. On considérait que les qualités de l'enseignant avec quelques séances d'information permettraient aux candidats de faire leur apprentissage sur le tas. Les choses ont changé. Depuis plusieurs années, la majorité des états américains et les provinces canadiennes les plus importantes ont exigé une préparation formelle à la direction, particulièrement à la direction des écoles. Le Québec a rendu cette exigence impérative en septembre 2001.

La littérature traitant de la formation initiale et continue des enseignants remplit des bibliothèques. De multiples instances, au Québec par exemple, se sont penchées sur les programmes à l'intention des enseignants : universités, ministères, Conseil supérieur de l'éducation, comités d'agrément... Les écrits traitant de la problématique de la préparation à la direction des établissements d'éducation et à leur formation continue, n'ont pas, loin de là, la même richesse ni en nombre ni en profondeur d'analyse. Le champ est relativement récent par rapport à celui de l'enseignement. On n'a pas établi d'aussi nombreux modèles opérationnels non plus. C'est pourquoi on a choisi de centrer ce texte sur la formation des directions d'école qui, en fait, peut légitimement être vue comme une option de formation continue pour des enseignants, surtout que le passage obligé par l'enseignement est la voie normale de l'accès à la direction d'école. Les recherches et l'observation ne nous amènent-elles pas d'ailleurs à constater qu'une des raisons principales qui amènent des enseignants à postuler à un poste de direction est la possibilité de réalisation de leur vision de ce que devrait être le lieu d'apprentissage qu'est l'école. C'est leur désir d'agrandir leur champ d'influence, d'être des agents multiplicateurs pour leurs idées de pédagogues. Pour y parvenir, ils se perfectionnent afin de s'assurer des compétences essentielles aux fonctions de direction. Compétences qui, pour plusieurs d'entre elles, s'avèrent des variantes ou des expansions de celles que tout enseignant devrait maîtriser. Quelles sont ces compétences attendues des directions d'école? Avant de décrire les compétences spécifiques à la direction d'école, il serait éclairant

Les changements en profondeur des sociétés et des systèmes d'éducation après la seconde guerre mondiale ont fait éclater le besoin de la formation continue pour les enseignants.

de faire quelques considérations générales sur l'administration de l'éducation. Dans un deuxième temps, on présentera un portrait des directions d'école au Québec. Suite à une revue de littérature, on proposera un modèle regroupant les compétences recherchées. Suivront quelques implications pour la préparation des directions d'école. On conclura par des considérations et commentaires de synthèse.

Administration de l'éducation : quelques considérations générales

Afin de faciliter et de simplifier la suite du texte, il paraît utile de poser quelques jalons de base qui soutiendront l'ensemble de la présentation. L'expression « les sciences de l'administration » donne une fausse impression de certitudes, de lois comme on en trouve en chimie, en physique ou dans d'autres sciences dites exactes. L'administration en général, c'est plutôt un champ d'études et de pratique qui emprunte des notions à toute une panoplie de disciplines : psychologie, sociologie, politique, droit, économie, entre autres, et dans notre cas éducation.

Administrer, c'est tout « simplement » la mise en place et l'organisation efficiente de toutes les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs d'un organisme privé ou public de production ou de service. Que l'on traite d'une fabrique de souliers ou d'avions, d'un organisme de service ou d'un système scolaire, d'une école en particulier, la raison d'être de l'administration demeure la même : assurer l'atteinte des objectifs : produire des souliers ou des avions, assurer un service d'aide ou de développement. Le dénominateur commun : maximiser la production avec l'utilisation minimale de ressources. À l'opposé, tout organisme qui n'arrive pas à produire au moins plus qu'il ne requiert de ressources pour fonctionner, est voué à l'épuisement de son environnement et à sa mort. La complexité des processus mis en place différencie les organismes ainsi que la nature plus ou moins mesurable du bien produit. Cependant, dans tous les cas, administrer, c'est être imputable dans notre cas aux parents, aux commissaires, au Ministère.

Un administrateur n'est pas un spécialiste, mais un généraliste qui maîtrise suffisamment toutes les composantes qui constituent son champ de pratique pour en intégrer les éléments qui lui sont nécessaires dans son acte professionnel de prise de décision. Car administrer, c'est essentiellement décider. La prise de décision est au cœur de toute l'activité de l'administrateur. Deux fonctions préparent le processus de prise de décision : l'analyse de l'information nécessaire à la prise de décision, et surtout la capacité de synthèse de cette analyse. Les meilleurs administrateurs s'avèrent être ceux qui ont les meilleures habiletés de synthèse et qui peuvent efficacement traduire en action le fruit de leur analyse et de leur synthèse.

Administrer, c'est bien sûr, tout le monde le clame bien haut, consulter. Ne serait-ce que d'un point de vue efficience, un administrateur ne saurait négliger cet instrument puissant qu'est la consultation de toutes les personnes concernées. Cependant, la décision doit demeurer sienne. Il doit en conséquence être, le cas échéant, prêt à prendre une décision qui soit contraire à toutes les opinions exprimées, et en assu-

mer les conséquences. La décision est sienne dans tous les cas et il doit être prêt à vivre avec, seul. Administrer, c'est en bout de ligne être seul.

L'éducation comme milieu d'application de l'administration se caractérise par un acte central commun et simple de production, au moins aussi vieux que l'humanité, l'apprentissage de l'élève guidé par un maître. La technologie de base peut également s'avérer d'une simplicité des plus élémentaires. Elle offre aussi une spécificité du produit fini qui est difficilement évaluable dans l'immédiat.

Le milieu présente, en commun avec d'autres milieux, ce qu'il est convenu d'appeler une bureaucratie professionnelle. Une des caractéristiques de ces bureaucraties est que l'administrateur ne maîtrise pas nécessairement l'acte professionnel spécifique au groupe de travailleurs qui fonctionnent sur la ligne de production. Avantage diront certains, cette bureaucratie s'est préservée presque partout une administration issue du corps professionnel principal de l'organisation, donc qui connaît d'expérience l'acte professionnel. Une autre caractéristique de ces bureaucraties, centrale elle, est la liberté professionnelle de l'enseignant : dans sa classe, il est maître de sa pratique professionnelle.

Les organisations efficaces concentrent toujours leurs ressources le plus près possible de la chaîne de production. Le cœur de l'entreprise s'y trouve, tout le reste de l'organisation est pensé en fonction de cette politique et de cette priorité d'action. Dans le cas d'un système scolaire, d'une école par exemple, la classe, la relation entre l'élève et le maître sont le centre de l'organisation. On pourrait dire en fait que le directeur de l'école est au service des enseignants : il se doit de les placer dans un état optimal de production. Toutes les énergies des enseignants doivent se centrer sur l'acte d'apprentissage. Le directeur doit leur assurer toutes les ressources nécessaires à l'accomplissement de leur tâche, les libérer de tout autre souci organisationnel.

Dire que le directeur est au service des enseignants ne veut pas dire qu'il est leur subalterne, bien au contraire : le directeur détient un pouvoir de fonction clair et un pouvoir de compétence à géométrie variable. Le directeur représente le pouvoir, il est le pouvoir en action dans son école. Un des pouvoirs très importants qu'il détient est celui de sanction positive et négative. La félicitation et le blâme d'un collègue touchent. Le même collègue accédant à la direction teinte toutes ses interventions de son statut. Son autorité accole à ses opinions un facteur multiplicateur qui sera fonction de ses pouvoirs.

Administrer, c'est, dans un organisme de service public surtout, gérer du personnel. Même le plus strict financier reconnaît que dans ce genre d'activités, 80 % et plus des ressources de l'organisation sont en général consacrées à la rémunération du personnel et qu'en conséquence, l'efficacité doit surtout se retrouver dans ce secteur si l'on veut atteindre un quelconque résultat.

Une direction quelle qu'elle soit n'est pas mise en place pour le bonheur des employés, mais pour assurer l'atteinte des objectifs de l'organisation. Toute direction qui suggère le contraire ment, ou souffre d'incompétence, ou plus probablement les deux. Cependant, l'atteinte des objectifs commande impérativement la collaboration, la **mobilité** la plus grande possible des ressources les plus importantes de l'organisation : le personnel. L'implication des employés dépend, elle, de leur niveau de

Les organisations
efficaces concentrent
toujours leurs
ressources le plus près
possible de la chaîne
de production.

motivation qui elle, est en fonction des besoins de chacun des individus. Administrer du personnel veut donc dire essentiellement évaluer les besoins de l'individu pour pouvoir provoquer chez lui le maximum de motivation pour ainsi s'assurer de sa totale implication dans sa tâche, sa mobilisation en vue de l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Il est maintenant bien reconnu que les besoins des individus varient grandement en fonction non seulement des individus, mais même chez le même individu suivant une foule de facteurs. Deux classes de facteurs ont, particulièrement ces dernières années, retenu l'attention des chercheurs intéressés par la motivation au travail, à savoir, les besoins en fonction du développement psychologique individuel et les besoins en fonction des cycles de vie des individus.

Une découverte des plus significative de la psychologie humaine contemporaine est que l'image du soi, tel qu'on la perçoit, s'avère être la raison d'être qui sous-tend le comportement une fois que les besoins de base de survie sont raisonnablement assurés. Chacun de nous se bat constamment pour conserver, protéger et améliorer le soi dont il est conscient et le faire reconnaître. Dans nos sociétés industrielles la réalisation de soi passe nécessairement par la réalisation professionnelle.

Les directions d'école du Québec

60 % des directions
en fonction en 2000
seront à la retraite
d'ici cinq ans.

Le monde de l'administration de l'éducation au Québec est entré dans une période de mutation profonde principalement en ce qui concerne les directions d'école. Il est bien connu que près de 60 % des directions en fonction en 2000 seront à la retraite d'ici cinq ans.¹ Les nouvelles directions auront, suite à l'arrêté du Ministre de l'éducation (17-02-2000), l'obligation de posséder des qualifications en administration de l'éducation :

À compter du 1^{er} septembre 2001, programme d'études universitaires de 2^e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion pertinent à l'emploi de cadre d'école :

Un minimum de 6 crédits doit être acquis avant la première affectation à un emploi de cadre d'école et le solde, au cours des 5 années qui suivent cette affectation; ...p.6

L'arrêté du Ministre répond aux demandes maintes fois exprimées par la plupart des acteurs du milieu de l'éducation. Cette obligation de formation en administration scolaire représente cependant tout un défi pour le Ministère, les Commissions scolaires et surtout pour les Universités. Question de nombres évidemment, mais beaucoup plus grand défi par rapport aux orientations, contenus... des programmes de formation et par rapport aux formules d'apprentissage à adopter.

Le principal changement, fondamental en fait, c'est de « recentrer » toute l'approche adoptée jusqu'à présent par la plupart des programmes d'administration de

1. Annexe I, tableau statistique

l'éducation. On passe de l'application à l'école des théories générales de l'organisation à la problématique d'un projet éducatif d'une école que l'on solutionne à la lumière des théories de l'organisation. C'est d'ailleurs ce que le Conseil supérieur de l'éducation recommandait dans son rapport annuel 1991-1992. **La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle.**

L'importance de passer à un autre modèle de référence dans la gestion de l'éducation se justifie d'abord par la nécessité d'apporter un soutien mieux adapté à l'activité éducative des établissements. L'activité éducative, telle est, en effet, l'ultime raison d'être de l'acte professionnel de gestion en éducation. La gestion doit donc redécouvrir la dynamique éducative qui l'anime et trouver un fonctionnement qui soit ajusté aux exigences d'une telle dynamique.

Le nouveau modèle de référence en gestion devra prendre appui sur une dynamique proprement éducative, plutôt que sur une dynamique à dominante administrative... Il peut paraître étonnant, en effet, de rappeler la raison même de l'existence du système éducatif – la formation des élèves – tellement cette réalité semble aller de soi... La structure doit exister pour la formation de l'élève... Pour ce faire, elle doit tenir compte du sens profond de la mission éducative, et plus particulièrement des exigences liées à l'activité qui se passe entre les élèves et les intervenants scolaires, dont au premier chef les enseignantes et enseignants. (p. 27)

Message reçu, par certains du moins, dans le milieu universitaire. Massé écrivait :

En somme, le défi consistait à revoir, à analyser, à évaluer, à repenser les processus administratifs et pédagogiques à l'aune de la qualité de la relation pédagogique entre le maître et l'élève. C'est ...l'émergence d'une nouvelle culture organisationnelle. (2001, p. 15)

Ce que Guillemette avait déjà exprimé comme suit :

Ce nouveau focus sur l'école met au premier plan celui ou celle qui doit piloter le navire. Il ne s'agit plus d'administrer la pédagogie, mais plutôt de mettre l'administration au service de la pédagogie. (2000, p. 10)

S'il était besoin d'en remettre, on pourrait se rapporter à Grégoire qui, suite à son analyse des courants de formation des directions d'école aux U.S.A., affirmait :

Il en ressort que c'est l'ensemble de la formation du personnel de direction de l'école qui appelle une révision et que ce sont les bases mêmes sur lesquelles cette formation s'appuie qu'il s'impose de repenser. C'est, croit-on de plus en plus, à devenir l'âme d'un changement profond à l'intérieur de chaque école qu'il convient de préparer le personnel de direction de l'école, et non seulement à la gérer ou même, éventuellement, à en améliorer le fonctionnement. Le NPBEA (National Policy Board of Educational Administration), en réunissant dix associations nationales ayant des préoccupations et des intérêts très différents, a beaucoup contribué à

élargir la prise de conscience de la situation et à en faire ressortir l'acuité.
(1998, p. 24)

Tenant compte des considérations qui précèdent, quelles sont les compétences que devrait posséder une direction d'école pour rencontrer les besoins d'un établissement scolaire dans le contexte des années 2000? Quelle préparation devrait habiliter un candidat à rencontrer les exigences d'une direction efficace et efficiente?

Les compétences recherchées

Déjà, au début des années 1980, l'Association américaine des principaux d'école du secondaire, à travers ses « *Assessment Centers* », avait établi douze habiletés que les centres d'évaluation devaient chercher à identifier chez les futurs administrateurs.

Première habileté : **l'analyse de problèmes**. C'est l'habileté de pouvoir faire une analyse complète et complexe qui peut déterminer les éléments les plus importants d'un problème, la capacité de recherche d'informations avec un but.

Deuxième habileté : **le jugement**. C'est l'habileté d'arriver à une conclusion logique basée sur l'information disponible, l'habileté à identifier les besoins éducatifs et à établir les priorités, l'habileté à évaluer de façon critique les informations écrites disponibles.

Troisième habileté : **l'habileté à organiser**. On veut dire l'habileté à programmer et contrôler le travail d'autres individus, l'habileté à utiliser les ressources d'une façon optimale, l'habileté à faire face à une importante paperasse et à des demandes diverses et concurrentes.

Quatrième habileté : **la capacité de décider** et à reconnaître lorsqu'une décision est requise et de pouvoir agir rapidement.

Cinquième habileté : **le leadership**. Par leadership, on entend la capacité d'impliquer les autres dans la solution des problèmes. L'habileté à reconnaître lorsqu'un groupe requiert une direction, à interagir avec un groupe de façon effective et à le guider vers l'accomplissement d'une tâche.

Sixième habileté : **la sensibilité**. C'est l'habileté à percevoir les besoins et les soucis personnels des autres, c'est l'habileté à résoudre des conflits, c'est le tact nécessaire lorsqu'on fait affaire avec des gens qui ont une expérience différente. C'est l'habileté de faire face, de façon effective, à des gens lorsqu'on est impliqué dans des problèmes émotifs. C'est pouvoir reconnaître quelle information communiquer et à qui.

Septième habileté : **la tolérance au stress**. Par tolérance au stress, on entend la capacité de fonctionner sous pression en faisant face à de l'opposition, la capacité d'être soi-même.

Huitième habileté : **la capacité orale de communication**. C'est l'habileté à présenter oralement de façon claire des faits et des idées.

Pour ce qui est de la neuvième habileté, **communiquer par écrit**, c'est l'habileté à exprimer ses idées clairement par écrit, de pouvoir écrire de façon convenable pour des auditeurs, des audiences ou des lecteurs différents : enseignants, élèves, parents, commissaires d'écoles et le reste.

Dixième habileté : **une culture générale**. C'est posséder la compétence qui permet de discuter sur une variété de sujets éducatifs, politiques, d'événements courants. C'est le désir de participer activement à la vie de la société.

Onzième habileté : **la motivation personnelle**. Par ceci, on veut vérifier l'habileté ou la capacité ou le besoin qu'a l'individu de réussir dans toutes les activités qu'il entreprend. L'évidence que le travail est un élément personnel important au niveau de la satisfaction, l'habileté à s'autodiscipliner.

La dernière des habiletés : **les valeurs éducatives intégrées**. On voudrait que les chefs d'établissements possèdent une philosophie éducative bien intégrée, une philosophie qui soit le résultat de la synthèse des grandes idées du passé, mais qui reste ouverte aux nouvelles idées et au changement.

Si l'on se rapporte maintenant aux douze dimensions qui ont été retenues dans l'inventaire de l'Association des principaux des écoles du primaire des États-Unis, on retrouve également douze dimensions regroupées sous les titres : **leadership pédagogique, habiletés humaines, capacités administratives et motivation personnelle**. Lorsqu'on regarde d'un peu plus près, on s'aperçoit que les habiletés identifiées sont, sauf pour trois, substantiellement les mêmes que celles qui avaient été identifiées par l'Association des principaux du secondaire.

La première différence : **les connaissances des méthodes d'enseignement**. On trouve essentiel que le directeur d'une école primaire soit très au courant du processus d'apprentissage, que ses connaissances incluent une variété de techniques d'instructions ou d'apprentissage; qu'il possède les éléments nécessaires pour évaluer les réalisations des objectifs des enseignants et les performances des étudiants; qu'il puisse travailler effectivement avec les enseignants à améliorer leurs méthodes d'instruction ou d'apprentissage. On considère que le directeur d'école primaire aux États-Unis² doit établir un lien très intime entre l'enseignant et lui-même. Ils sont beaucoup plus rapprochés qu'à l'école secondaire qui, en général, est une entité beaucoup plus grande. L'école primaire étant, dans bien des cas, la responsabilité d'une personne qui aurait une tâche d'enseignant à temps partiel. Ses connaissances des méthodes d'enseignement sont donc très importantes; son leadership est fondamental au niveau pédagogique.

Une deuxième dimension peut paraître, au premier abord, différente de celle qui avait été retenue pour les directions d'école secondaire : ce sont **les compétences en relations humaines**. À y regarder de près, c'est cependant exactement la description qu'on donnait de la sensibilité, c'est-à-dire être capable de voir, de percevoir les problèmes des autres, être capable de percevoir les besoins, les façons de penser et d'être de gens qui ont un background différent du sien propre.

Pour ce qui est du facteur **créativité**, lorsqu'on regarde la définition qu'en donne l'Association des principaux du primaire, on s'aperçoit qu'elle recouvre en gros ce qui était appelé, pour les directions du secondaire, tolérance au stress. En fait, c'est d'être capable de générer et de reconnaître des solutions innovatrices dans une situation qui est potentiellement problématique, de pouvoir démontrer une originalité en

2. Il s'appelle Principal, comme au Canada anglais d'ailleurs, *Principal Teacher*, l'enseignant principal.

développant des politiques, des procédures, d'être capable de fonctionner sous pression devant l'opposition. C'est également d'être capable de montrer de la flexibilité au niveau du comportement, de s'ajuster ou d'ajuster son agenda suivant les besoins, d'avoir une certaine tolérance à l'ambiguïté. En fait, cette deuxième dimension est plus développée qu'au niveau de l'Association des principaux du secondaire, mais on y retrouve presque les mêmes caractéristiques.

Il demeure donc une seule caractéristique au primaire et une au secondaire qui soit respectivement propre à ces deux niveaux : au secondaire, c'est la **culture générale** qui est un critère qu'on aurait jugé bon de retenir et, au primaire, c'est la **connaissance des méthodes d'enseignement**. On peut penser que la nature de l'école primaire, comme la nature de l'école secondaire, sont les facteurs qui ont influencé les deux associations : dans le choix du secondaire d'avoir une « culture générale » comme une des habiletés de base et au primaire d'avoir une « connaissance des méthodes d'enseignement ». Cet inventaire diagnostique au niveau administratif à l'intention des principaux du primaire aux États-Unis a été rédigé en 1990. Le tableau 1 synthétise ces deux groupes de dimensions professionnelles désirables pour les directions d'école.

Tableau 1 : **Dimensions professionnelles désirables pour les directions d'école**³

Les 12 habiletés évaluées par les centres de l'Association des principaux du secondaire U.S.A.	Les 12 dimensions retenues dans l'inventaire de l'Association des principaux du primaire U.S.A.
Leadership pédagogique	
1. Habileté dans l'analyse de problèmes	1. Connaissances des méthodes d'enseignement
2. Jugement	2. Habileté dans l'analyse des problèmes
3. Habileté à organiser	3. Habileté à communiquer par écrit
4. Capacité à décider	4. Habileté à communiquer oralement
5. Leadership	5. Leadership
6. Sensitivité	6. Capacité à décider
Habiletés humaines	
7. Tolérance au stress	7. Compétence en relations humaines
8. Habileté à communiquer oralement	8. Jugement
Capacités administratives	
9. Habileté à communiquer par écrit	9. Habileté à organiser
10. Culture générale	10. Valeurs éducatives intégrées
Motivation et volonté personnelle	
11. Motivation personnelle	11. Créativité
12. Valeurs éducatives intégrées	12. Implification énergique
1986	1990

3. Adapté et traduit de Grégoire (1992) pp. 119-122

En 1992, on a essayé, aux États-Unis encore, de faire une synthèse de ce qu'était le type de direction qui convient aujourd'hui pour les écoles et on est arrivé à une définition de type **binaire**, c'est-à-dire que, dans un système, on considère que les éléments sont complémentaires les uns avec les autres par opposition à un système bipolaire où les éléments coexistent dans un état de tension et d'opposition. Si l'on prend les caractéristiques de directions binaires, telles que présentées dans le tableau 2, on peut observer l'omniprésence d'oppositions potentielles, que ce soit par exemple des gens qui interviennent à partir du sommet ou de la base, qui sont respectueux des élus, des parents et des enseignants; qui planifient l'avenir mais gèrent le quotidien; des gens qui promeuvent fermement une direction tout en se préoccupant d'une authentique adhésion, qui soutiennent et évaluent; une direction qui s'inscrit dans une tradition et innove. C'est un type de direction qui cherche toujours à réconcilier les éléments à l'intérieur de l'organisation et c'est pourquoi on la qualifie de « capacité de direction binaire ».

Tableau 2* : **Une capacité de direction « binaire » U.S.A.**⁴

Le type de direction qu'il convient aujourd'hui de promouvoir pour l'école en est un qui :

- intervient à la fois, selon les objets et les circonstances, à partir du sommet («top down») et de la base («bottom up»),
- est respectueux des décisions des élus et à l'écoute de l'opinion des parents et, plus largement, du milieu d'où proviennent les élèves, mais travaille de concert, en tout temps, avec le personnel enseignant,
- planifie l'avenir, mais gère le mieux possible le quotidien,
- propose des objectifs et promeut fermement une direction, tout en se préoccupant d'une authentique adhésion de toutes les personnes concernées et en s'appuyant sur une analyse du réel constamment remise à jour,
- conseille et soutient, mais aussi évalue,
- s'inscrit dans une tradition, mais innove aussi (ce type de direction est, pour reprendre un terme en train de devenir courant, «transformational»),
- le terme mis de l'avant est «binaire» et non «bipolaire». Alors que, dans un système bipolaire, les éléments coexistent dans une tension d'opposition, ils sont nécessairement complémentaires dans un système binaire.

1992

Une approche un peu plus originale et pratique pour arriver à déterminer quelles sont les compétences recherchées; une façon de le faire très dynamique et intéressante, est celle qu'ont prise Luce Brossard et Guy Corriveau de la revue ***Vie pédagogique*** pour préparer le dossier de mars 1988 : « *Les portraits de bons directeurs et de bonnes directrices d'écoles* ».

Les auteurs de la recherche sont allés dans des écoles et ont demandé à des enseignants d'identifier de bonnes directions d'écoles et de dire pourquoi elles étaient de bons directeurs et de bonnes directrices⁵. Une fois qu'ils ont eu identifié

4. Grégoire (1992) p. 102

5. Pour alléger le texte, directeur et directrice seront utilisés alternativement.

les personnes qui avaient été choisies comme étant bons directeurs, ils ont interviewé ces gens pour leur demander les raisons qu'ils croyaient pouvoir identifier, qui avaient fait qu'ils avaient été choisis. En mars 1988, la revue a publié une synthèse de la vision des enseignants, de la vision des directeurs d'écoles et a apporté aussi quelques commentaires de personnalités du monde scolaire pour décrire qui était une bonne directrice.

Prenons d'abord le point de vue des 80 professeurs qui ont été interviewés. Qu'est-ce qu'une bonne directrice d'école? Des caractéristiques sont préalables. Une bonne directrice est disponible, elle est présente, elle est accessible. Une fois ces préalables établis, les enseignants de l'ordre primaire placent en premier lieu, ceux du secondaire en deuxième, l'aspect humain, les relations humaines chez les directrices. Elles sont à l'écoute des personnes, elles acceptent les personnes comme elles sont et les respectent. Elles sont chaleureuses et compréhensives, font confiance aux professeurs, les appuient et les encouragent. Elles sont proches des enseignants, elles sont justes, discrètes, rassurantes; elles maintiennent l'harmonie dans l'école.

Tableau 3 : Le point de vue des « profs »...⁶

Caractéristiques	Ordre
Le bon directeur et la bonne directrice sont... • Disponibles • Présents • Accessibles	Préalable
Humains et habiles dans les relations humaines • Ils sont à l'écoute des personnes. Ils acceptent les personnes comme elles sont et ils les respectent. • Ils sont chaleureux et compréhensifs. • Ils font confiance aux profs, les appuient et les encouragent. • Ils sont proches des enseignants. • Ils sont justes, discrets et rassurants. • Ils maintiennent l'harmonie dans l'école.	1 ^{er} pour le primaire 2 ^e pour le secondaire
Des «leaders» démocratiques • Elles sont l'âme de l'école, elles lui donnent sa couleur, son orientation. • Elles ont une vision large de l'éducation et des convictions pédagogiques. • Elles sont des chefs de file, des meneuses. • Elles savent convaincre et aller chercher l'adhésion des personnes. • Mais, en même temps, elles consultent les personnes et tiennent compte de leurs points de vue. • Elles savent aller chercher ce qu'il y a de meilleur en chacun. • Elles savent prendre des décisions et s'y tenir. • Elles ont un dynamisme communicatif. • Elles développent un sentiment d'appartenance.	1 ^{er} ex æquo au primaire 2 ^e pour le secondaire
Des animateurs pédagogiques • Ils s'intéressent à ce qui se passe à l'école et ils se préoccupent avant tout de la pédagogie. • Ils ont une bonne connaissance des orientations des nouveaux programmes. • Ils sont ouverts au changement et au fait des nouveautés dans le domaine de la pédagogie. • Ils stimulent, motivent et encouragent les enseignants dans leur pratique pédagogique. • Ils apportent des idées nouvelles et s'intéressent au développement pédagogique. • Ils soutiennent les projets pédagogiques.	2 ^e ex æquo au primaire 3 ^e secondaire
Des gestionnaires efficaces • Elles sont organisées, structurées. • Elles délèguent des responsabilités. • Elles ont un bon sens pratique et procurent le matériel requis. • Elles exercent leur pouvoir et savent prendre des décisions administratives qui s'imposent. • Elles défendent les intérêts de l'école à l'extérieur.	4 ^e place pour les deux Ordres d'enseignement
Exigeants et cohérents • Ils ont des attentes claires. • Ils pratiquent ce qu'ils préconisent.	Au secondaire surtout

Un deuxième groupe de caractéristiques s'articule autour de l'idée de leader démocratique. Les bons directeurs sont l'âme de l'école, ils lui donnent sa couleur, son orientation; ils ont une vision large de l'éducation et des convictions pédagogiques. Ils sont des chefs de file, des meneurs; ils savent convaincre et aller chercher

6. Brossard-Corriveau 1988 p. 19

l'adhésion des personnes. Ils consultent les personnes et tiennent compte de leurs points de vue; ils savent aller chercher ce qu'il y a de meilleur en chacun. Ils savent prendre des décisions et s'y tenir. Ils ont un dynamisme communicatif et développent un sentiment d'appartenance.

Un autre groupe de caractéristiques s'articule autour de l'animation pédagogique. Les bonnes directrices d'écoles sont des animatrices pédagogiques. Au primaire, elles s'intéressent à ce qui se passe à l'école et elles se préoccupent avant tout de la pédagogie. Elles ont une bonne connaissance des orientations des nouveaux programmes, elles sont ouvertes au changement et au fait des nouveautés dans le domaine de la pédagogie. Elles stimulent, motivent et encouragent les enseignants dans leur pratique pédagogique. Elles apportent des idées nouvelles, s'intéressent au développement pédagogique et soutiennent les projets pédagogiques. Cet aspect pédagogique se situe au deuxième rang avec leader démocratique pour les enseignants du primaire; pour les enseignants du secondaire, cette caractéristique est au troisième rang.

Le troisième groupe de caractéristiques présente les directeurs d'écoles comme des gestionnaires efficaces : ils sont organisés et structurés. Ils délèguent les responsabilités, ont un bon sens pratique et procurent le matériel requis. Ils exercent leur pouvoir et savent prendre les décisions administratives qui s'imposent. Ils défendent les intérêts de l'école à l'extérieur. Les deux ordres d'enseignement considèrent ces aspects de la direction efficace en quatrième place.

La dernière classe de caractéristiques, qui est surtout soulignée par les enseignants du secondaire, présente la bonne directrice comme étant exigeante et cohérente : elle a des attentes claires et pratique ce qu'elle préconise. Tels sont les bonnes directrices d'école vues par les enseignants.

Si l'on donne la parole aux directions, 10 d'entre elles, qui avaient été identifiées comme de bonnes directions, on pourrait résumer leur pensée en disant que ces directions croient qu'elles ont été désignées pour deux raisons principales. D'une part, elles sont humaines, sont près des enseignants et sensibles à leurs besoins et, d'autre part, elles gèrent les gens en les respectant, en les faisant prendre part au développement de l'école. C'est ce qu'elles appellent la cogestion ou la gestion participative. De toute façon, pour les directions, les dossiers prioritaires concernent les gens. Une bonne direction a une base solide, établit un climat de confiance et les rôles sont clairement définis. Une bonne direction est réceptive et disponible aux besoins du personnel : c'est une personne à l'écoute et attentive.

Les directions pensent ensuite que la gestion participative les caractérise : elles se considèrent comme des leaders démocratiques, les enseignants ont droit au chapitre, il y a un réel partage des responsabilités, elles délèguent, elles sont des premières de cordée, elles ont des convictions affirmées. Ensuite, elles croient qu'elles ont été choisies parce que, pour elles, la pédagogie passe avant toute chose. Elles sont des animatrices de la pédagogie, des ressources pédagogiques.

Quatrièmement, elles pensent que le fait d'être des gestionnaires efficaces et avisées les a fait choisir comme représentantes de bonnes directions. Pour ce qui est des qualités humaines, la cinquième classe de caractéristiques, elles se considèrent

comme des gens en cheminement, des personnes qui veulent croître, des gens qui aiment leur métier, des personnes calmes, qui ont le sens de l'humour. Telles sont, d'après les directions d'écoles, les caractéristiques qui font qu'elles sont de bonnes directions d'écoles.

La revue **Vie pédagogique** avait aussi interviewé quelques personnalités du monde scolaire. Tous s'accordent pour dire qu'un bon directeur d'école doit d'abord être un excellent pédagogue⁷, ensuite un bon administrateur, avoir le sens de l'organisation. Un bon directeur d'école se doit d'être un excellent communicateur et il se doit d'être un leader qui sait mobiliser. En fait, ces quatre caractéristiques reprennent en gros ce que les enseignants avaient affirmé et ce que les directeurs avaient constaté.

Si l'on se rappelle les douze habiletés évaluées par les centres de l'Association du secondaire ou l'inventaire diagnostique de l'Association des principaux du primaire, on doit constater un recoupement, une congruence presque parfaite. La seule différence serait que, dans le premier cas, on a fait un effort de rationalisation et d'organisation; et que **Vie pédagogique** a adopté une approche un peu plus familière.

Depuis 1995, selon la base de données d'ERIC on recense plus d'une centaine de documents traitant d'un aspect ou d'un autre de la fonction de direction d'école et de la formation qui devrait s'y rattacher. Une quinzaine décrivent les caractéristiques d'une bonne direction, les critères de sélection des nouveaux directeurs ou suggèrent des activités susceptibles de préparer une personne à la fonction.

Toutes ces références ne viennent que confirmer les descriptions antérieures de directions efficaces. Certaines le font globalement comme Daresh, John C. (2002) dans **What it Means to Be a Principal**, ou Holman Linda J. (1997) dans **How to Select a Good Assistant Principal**.

D'autres, sans aucunement rejeter le cadre général accepté, soulignent une ou quelques compétences particulièrement appropriées compte tenu de la nature de nos sociétés en évolution. Des directions exemplaires se consacrent à aider les enseignants à créer un environnement d'apprentissage fort nous dit Jones Rebecca (1995). Harold Brewer (2001), lui, affirme que le succès du directeur dépend de sa capacité à se centrer sur l'instruction, à développer une communauté d'apprenants.

Pour Paul M. Terry (1999) les directeurs doivent être des constructeurs d'équipes, des leaders en éducation, et des preneurs de risque, visionnaires. Randall B. Parsons (2001) quant à lui pense que les directrices à succès, mènent par consensus mais décident par elles-mêmes au besoin. Elles savent reconnaître et utiliser l'expertise des autres.

Charles S. Hausman et al. (2000) insistent eux sur les liens avec les personnes impliquées, l'approche client, les directeurs doivent se voir comme des négociateurs avec le milieu et pas seulement des gérants d'organismes d'éducation. Stephen Lawton (2002) énumère les 14 critères de sélection des nouvelles directions d'école retenus dans 100 commissions scolaires nord-américaines. Selon son étude, les direc-

7. Cette insistance sur la pédagogie n'est pas accidentelle: le directeur d'école est responsable d'abord et avant tout du projet éducatif de son école. On trouverait sûrement ici l'explication de la très sentie réticence à même considérée, chez les Nord-Américains, qu'on puisse penser à une direction d'école qui ne soit pas issue de l'enseignement.

tions donnent beaucoup d'importance aux relations humaines, 96 %; connaissance du rôle, 93 %; philosophie d'éducation, habiletés managériales et prise de décision, 91 % chacun.

On pourrait, pour résumer, citer Bellavance (2002) :

Une recherche effectuée auprès de 300 directeurs d'établissement d'enseignement québécois ont permis d'établir que le leadership, la capacité de gérer les programmes d'études, la capacité de motiver les autres et la capacité de gérer les lois, les règlements et les politiques sont jugés comme les plus importants.

Par ailleurs, le même auteur insistait sur le fait que le modèle qu'il utilisait :

A été retravaillé depuis, par l'entremise d'un consortium identifié sous le nom de Council of Chief State School Officers (CCSSO), qui privilégie une vision du leadership basée sur la prémisse selon laquelle les normes de pratique des leaders scolaires doivent s'appuyer sur des principes de la connaissance et de la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage (et incidemment sur la dimension pédagogique des fonctions de la direction d'établissement). (p.8)

Plus structurel, Brassard (2002) affirme que :

Le gestionnaire doit être capable de définir d'une façon claire et explicite sa conception de la fonction de direction et de s'engager dans une réflexion permanente sur celle-ci et sur la manière de l'incarner dans la réalité....

Le gestionnaire doit être capable de faire en sorte qu'un projet d'éducation devienne l'inspiration première de toute l'activité de l'établissement. Cela suppose d'abord que l'établissement se soit donné un projet englobant et apte à rendre compte de toute son activité; ensuite que la plupart des acteurs adhèrent à ce projet; et, enfin, qu'un tel projet inspire réellement l'activité de l'établissement...(p. 15)

Barnabé (2000) nous présente la relève du personnel des écoles dans une perspective postmoderniste qui sous-tend tout le système. Les directions devront maîtriser toutes les compétences décrites plus haut car :

Le postmodernisme est une condition sociale, culturelle et politique contemporaine. Il est une forme de vie, une forme de réflexion et une réponse face aux signes qui s'accumulent à l'égard des limites du modernisme. Le postmodernisme est également une façon de vivre avec les doutes, les incertitudes et les anxiétés créés par l'échec du modernisme. L'univers postmoderne sera inéluctablement complexe. Il verra se perdre le sentiment de certitude; il reconnaîtra le caractère instable de toute connaissance il établira des médiations entre les faits contradictoires; tout en continuant à faire des découvertes, il intégrera les savoirs; il ne rejettera pas les progrès de la période moderne, mais il les articulera.... Le postmoderniste acceptera plus facilement le hasard et le chaos que des vues du monde ou de l'univers qui soient téléologiques et ordonnées.... (p. 16)

Dans les faits, dans toutes ces références lorsqu'on y regarde de près, on observe les mêmes idées, les mêmes titres de chapitre, les mêmes qualités : on identifie les mêmes habiletés, les mêmes compétences pour établir les critères d'une bonne direction. On pourrait résumer tout ce qui précède autour de sept pôles : vision, prise de décision, communication, leadership, relations humaines, sens politique et sens de l'organisation.

Vision

Un bon administrateur scolaire, c'est quelqu'un qui a une vision claire des objectifs de son établissement et de son rôle, vision soutenue par un système personnel de valeurs éducatives intégrées. Par valeurs intégrées, on veut dire que la personne situe très bien son idée, sa philosophie, son cadre de référence professionnel, le projet de son école dans le cadre plus général des courants pédagogiques anciens et contemporains. On veut aussi souligner la nécessité de retrouver chez cette direction une bonne culture générale comme soutien à sa pensée pédagogique. Une personne de culture vivante, qui continue de s'informer, de se former, qui se tient au courant des développements les plus récents en éducation, en administration. Beaucoup de chercheurs, d'observateurs du monde de l'éducation expliquent le succès ou l'échec de directions d'école par ce facteur de base. Cette vision doit évidemment être opérationnelle : on peut la sentir, la décrire en vivant dans l'établissement. Des valeurs éducatives éblouissantes, une vision brillante de « salon » ou de discours ne passent pas le test. L'administration est sans sens si elle ne se matérialise pas par et dans l'action.

Prise de décision

Administrer, c'est décider, mais pour décider correctement, tous reconnaissent que deux prérequis sont indispensables : l'habileté dans l'analyse des données d'un problème et surtout la capacité de synthèse des résultats de l'analyse. Beaucoup de débutants et d'autres se perdent dans les méandres des analyses, sont incapables d'en pondérer les résultats, de les relativiser pour arriver à la décision.

La personne qui possède une vision intégrée et opérationnalisée de l'éducation, de l'objectif de son établissement et de son rôle serait ici très avantagée, car toute décision est contextuelle.

Communications

L'habileté à communiquer oralement et par écrit est indispensable. Administrer, c'est amener des personnes à travailler à l'atteinte des objectifs de l'organisation. Comment enrôler les gens s'ils ne comprennent pas ce que l'administrateur veut communiquer, veut dire, faire passer comme message, comme idée. Cela suppose l'interaction entre l'émetteur et le récepteur; l'émetteur se doit de rejoindre le récepteur. Ce n'est pas parce qu'une chose est dite qu'elle est reçue, encore moins comprise et acceptée. Le contrôle de l'état de la réception est plus important encore que la « beauté » du message! Il demeure que l'on ne doit pas négliger la forme : une faute de français dans un mot affiché à un babillard peut distraire du message!

Leadership

Assurer un leadership certain, paraît essentiel pour une direction. Mais qu'est-ce que le leadership en pratique? Les textes disent : la capacité de mobiliser, l'aptitude à inspirer confiance et à promouvoir l'implication. Mais qu'est-ce qui fait que l'un l'exerce, l'autre ne réussit pas? Les définitions sont en général opérationnelles et non factorielles : c'est là, ça n'y est pas. On peut cependant observer qu'un administrateur qui cote bien aux trois dimensions décrites plus haut part avec une longueur d'avance. Ensuite, si l'on peut sentir que la personne croit en ce qu'elle fait, qu'elle s'implique avec énergie et constance, on aura toutes les chances qu'elle exercera le leadership qu'on attend d'elle.

Relations humaines

Une direction doit pouvoir impliquer tous les enseignants si elle veut réaliser son projet d'école. Les gens sont motivés par leurs besoins qui varient suivant la personne, la situation, l'âge, le sexe... Or, même si l'école n'est pas là pour le bien-être personnel des enseignants, du directeur ou des concierges, il faut arriver à faire se rencontrer la satisfaction des besoins des individus et l'atteinte des objectifs de l'école. Pour ce faire, le directeur se doit d'avoir une très grande sensibilité pour atteindre chacun, en même temps qu'il doit pouvoir canaliser les énergies de l'individu pour s'assurer de l'atteinte de ses objectifs professionnels.

Rien de plus semblable que les êtres humains : tous veulent le bonheur. Mais ce qui rend l'un heureux, ennuie son voisin. Ce que je désire à 20 ans ne m'est d'aucun intérêt à 40 ans! Je débute comme enseignant, mes besoins sont loin de ceux de l'ancien à quelques années de la retraite. J'ai deux enfants d'âge scolaire et mon mari travaille 12 heures par jour, je n'ai pas les mêmes besoins que la jeune grand-mère dont le mari est enseignant lui-même.

La finesse d'une direction efficace lui permettra de rejoindre les besoins des individus et de les impliquer. On se trouve dans un domaine de travail où il est possible de s'adresser aux niveaux des besoins les plus élevés dans la hiérarchie des besoins des individus. Par exemple, les jeunes adultes débutant dans la profession enseignante ressentent un besoin existentiel de s'affirmer professionnellement tout en recherchant autour d'eux des modèles, maîtres et mentors pour les aider à atteindre leur but. D'autre part les enseignants au mitan de leur vie, à la mi-carrière ressentent le besoin d'aider les plus jeunes dans la profession pour satisfaire leur besoin de générativité. Une direction éclairée verra à faire se rencontrer les besoins fondamentaux de ces deux groupes de personnel pour le plus grand bien de tous.

Comme on le répète souvent, les sources les plus puissantes de motivation et d'implication sont celles qui répondent aux besoins psychologiques du haut de la pyramide des besoins des individus vivant en société. Toute direction d'école devrait se compter privilégiée par la nature du travail d'éducation qui fait appel aux besoins les plus nobles des individus, à leurs besoins intimes d'estime et de réalisation de soi. Quoi de plus noble que l'acte de rendre libres, autonomes, productifs et autosuffisants des êtres en croissance!

Dans les considérations préliminaires, on mentionnait l'importance existentielle que représente l'idée, l'image que l'on a de soi. Cette image de soi se construit à partir de réflexions que nous renvoient les autres. Le milieu, c'est un peu, beaucoup le miroir qui nous permet de nous voir. Certaines personnes ont un apport beaucoup plus significatif que d'autres dans la construction et le développement de ce moi, les collègues et le directeur par exemple pour le moi professionnel. Le directeur joue un rôle privilégié à cet égard par le seul fait de son statut. Le jeune enseignant attend fébrilement le jugement de son supérieur pour se conforter dans la construction de son moi professionnel. Que d'enseignants plus expérimentés se sentent oubliés, en viennent même à douter de leur compétence. On peut bien penser être bon, mais si jamais personne ne le remarque? Que de kilométrage professionnel peut produire un compliment bien senti! Le directeur se doit d'évaluer son personnel et de lui communiquer régulièrement son appréciation.

La finalité de toutes les actions considérées dans le domaine des relations humaines c'est d'arriver à mobiliser, à constituer une équipe, un groupe, un club dont tous les membres se sentent solidaires, parties prenantes appréciés et respectés, et qui soient fonctionnellement complémentaires dans l'atteinte des objectifs, de la réalisation du projet éducatif de l'école.

Sens politique

La Loi sur l'instruction publique place le directeur d'établissement dans un rôle de leader, négociateur, rassembleur, intégrateur : élèves, enseignants, parents, conseil d'établissement, commission scolaire, Ministère, milieu...sont là en attente de sa performance. Chacun présente ses intérêts, ses exigences. Les normes du Ministère doivent être respectées, les décisions de la commission scolaire également. Tout en étant à l'écoute des parents et du milieu, le directeur doit mener à bien le projet éducatif de concert avec les enseignants. Son art sera de faire que les éléments de son système soient complémentaires et ne coexistent pas dans une tension d'opposition. Il se doit de créer ce qu'il est convenu d'appeler une direction binaire et non bipo-laire. Rôle éminemment délicat de va-et-vient, de conciliation et de coordination.

Sens de l'organisation

On trouve ici, probablement l'aspect le moins reluisant de l'administration mais sans lequel toutes les autres dimensions trouveront difficilement leur épanouissement. C'est la capacité d'assurer que toute la structure intégrant, soutenant les activités de l'organisation se trouve en place, qu'elle est fonctionnelle et souple. Quand c'est là, on ne remarque rien, ça fonctionne tout naturellement. Que ça soit absent, ou déficient, et les plus beaux plans, les groupes les plus compétents et motivés auront de la difficulté à fonctionner.

C'est souvent la partie de la fonction administrative qui consume une partie si grande du temps et des énergies de la direction qu'il ne reste que peu à donner aux autres aspects. Ceci est le signe de personnes qui ne sont pas organisées, structurées, qui ne sont pas « tombées dans la potion étant jeunes ». On possède ce sens de l'organisation ou on ne l'a pas. Par ailleurs, les structures imposées à un établissement ou

les exigences bureaucratiques d'une commission scolaire, par exemple, peuvent alourdir exagérément l'importance des énergies requises. La réunionite aiguë, aussi bien que les interminables consultations sur tout et sur rien, de même que les multiples rapports techniques redondants, peuvent asphyxier une direction.

Curieusement, cet aspect de la fonction de direction représente un défi considérable pour la plupart des personnes aspirant à la direction par rapport, par exemple, à l'aspect relations humaines, motivation et implication au travail des enseignants, pour devenir très secondaire après même une période relativement courte d'exercice de la fonction. C'est peut-être là le signe qu'on l'a ou qu'on ne l'a pas! Qu'on est tombé dans la potion ou non!

La formation des directions

Il a été noté au début du texte que le Ministre de l'éducation exige une préparation de 30 crédits de 2^e cycle universitaire en administration scolaire pour toute nouvelle direction depuis septembre 2001.

Quel est le rôle d'un secteur d'administration de l'éducation dans ce cadre? Premièrement, comme on l'a mentionné, on ne crée pas des administrateurs, on peut aider des individus qui ont les aptitudes à les développer, s'ils ont la volonté de le faire. Comment? Ou quel devrait être le rôle de la formation? Massé (2001) propose trois pôles de développement : éveil, accompagnement et enrichissement.

Dans son rôle d'éveil, la formation... justifie, elle fait voir, elle permet de comprendre, de faire les liens; elle donne du sens. Elle aborde aussi les conditions de réussite; elle est à l'écoute des résistances, des peurs, des emballements; elle analyse, elle projette, elle cible; elle permet de préciser et négocier des garanties, des ressources, des accommodements, des marges de manœuvre.

Dans son rôle d'accompagnement, elle assure une présence, un support, elle permet le partage, la réflexion, la critique constructive; elle reçoit l'erreur, la remise en question, la révision des objectifs, des démarches, des moyens, des ressources.

Enfin, dans son rôle d'enrichissement, elle habilite; elle soutient l'analyse et l'évaluation des informations; elle utilise et fait émerger des référentiels pouvant guider les pratiques; elle encourage l'apprentissage collectif; elle favorise l'autoévaluation, les bilans, les suivis, et la reddition de comptes. (p. 17)

Pelletier, pour sa part, élaborait sa pensée de façon plus générale lorsqu'il écrivait :

Une conception, en émergence depuis quelques années, est celle que l'on pourrait associer à une logique professionnelle. Suivant cette dernière, l'ensemble d'une formation devrait être adapté aux exigences d'une activité socioprofessionnelle donnée. Il importe donc d'identifier les actes professionnels, leurs fondements, leurs aspects techniques, éthiques, voire

esthétiques, et de prévoir une batterie d'activités de formation, tant théoriques que pratiques, permettant aux futurs dirigeants de maîtriser la base de connaissances et d'habiletés qui structure leur acte professionnel. (Pelletier 2001. p. 27)

Une entreprise originale – pour ce département – est en cours en administration de l'éducation de l'Université de Montréal. Depuis juin 2001 tout le programme est repensé à la lumière du courant de pensée, proposé par la plupart des auteurs cités plus haut, voulant que le projet éducatif soit au centre de la formation qui s'alimente aux théories des organisations pour en assurer la réalisation.

L'originalité, c'est la composition du groupe qui planifie ce programme de formation. On y retrouve en plus des professeurs réguliers d'administration scolaire, cinq professeurs invités et quatre ou cinq chargés de cours, toutes des personnes de grande expérience administrative dans le système d'éducation : deux anciens directeurs généraux, quatre directions d'école en fonction ou retraitées, deux directeurs de services et d'autres consultants en gestion de l'éducation.

Non seulement le cadre général de référence a été discuté – le point final n'a pas été mis – mais chaque activité d'enseignement et ses composantes sont discutées, pensées, planifiées en fonction des compétences attendues des directions d'école efficaces. Ce travail en progression représente déjà un nombre d'heures investies impressionnant : quatre heures de réunions par séance, aux trois semaines!

Il sera très instructif de considérer le produit fini et de le comparer aux pensées des auteurs cités, et surtout d'évaluer dans quelques années les retombées que l'opération aura produites dans le milieu de l'administration des écoles.

Conclusions, considérations et commentaires

Depuis le début des années 1980 de multiples chercheurs, observateurs, théoriciens et praticiens ont publié les résultats de leurs travaux sur les caractéristiques, qualités ou compétences que l'on devrait retrouver chez les directions d'école. Quelque soient les écrits consultés, les descriptions convergent. L'accent peut être mis sur un champ de compétences plutôt qu'un autre, suivant les auteurs, mais ils couvrent un ensemble de qualités quasi identique.

Un changement fondamental s'est cependant clairement établi au début des années 1990. Toutes les activités des directions ont été centrées sur la mission de l'école : l'apprentissage de l'élève. Le soutien de la relation enseignant-élève, l'activité éducative, devient l'aune à laquelle le processus administratif est revu et repensé. Auparavant, on appliquait à l'éducation les théories générales de l'administration. La dynamique éducative devient le cœur du modèle de gestion à la place d'une dynamique administrative. Les compétences reliées à la vision qu'une direction a de son école sont la base essentielle de ce nouveau courant.

La mobilisation des enseignants à l'entour du projet éducatif de l'école requiert de la direction toutes les compétences comprises dans le champ des relations

humaines, spécialement dans une période de changements majeurs dans les programmes d'études. Cette mobilisation requiert également un leadership certain, appuyé nécessairement sur une grande capacité de communication.

Le sens de l'organisation doit soutenir et faciliter le travail du personnel. Son absence signerait l'échec des plus beaux plans. Intimement lié à cet aspect de la gestion est la capacité de décider suite à une analyse juste et surtout à une synthèse précise des facteurs constitutifs.

On pourrait synthétiser toutes ces considérations de la façon suivante. Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur. Sa vision embrasse l'ensemble de ses actions. Son sens politique lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habileté de communicateur. Centrales dans toutes les manifestations de ses compétences, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le cœur de sa fonction.

Les différents centres universitaires en administration de l'éducation du Québec ont mis en place, ces dernières années, des programmes de formation à l'intention des directions d'école qui répondent aux exigences du modèle nouveau qui s'est développé depuis une dizaine d'années. Il sera très instructif d'évaluer dans quelques années les effets que ces changements auront produit sur le système d'éducation du Québec.

Un programme de formation ne prépare pas un administrateur si la personne n'a pas au départ le sens de l'organisation. On « naît » administrateur; les programmes de formation et de perfectionnement développent, raffinent les caractéristiques ou les qualités ou les habiletés qui sont requises pour arriver à la maîtrise de l'art. De la même façon, on ne devient pas enseignant. On est enseignant – communicateur – au départ et la formation nous raffine ou nous permet de raffiner, de développer les qualités, la qualité de base qui représente ce que c'est qu'un enseignant, c'est-à-dire communiquer, l'essence d'enseigner. L'essence d'administrer est de décider. Pour un enseignant, quelqu'un qui n'a pas d'aptitude à la communication, il ne sert à rien d'essayer de le former pendant des années, c'est peine perdue. Il en va de même pour l'administrateur. Administrer, c'est décider et décider en intégrant, en faisant des analyses évidemment, mais surtout en faisant une synthèse. Administrer, c'est être capable de simplifier, à partir d'analyses et de synthèses, d'arriver à une solution; de mettre en place les moyens pour arriver à atteindre les objectifs que l'on s'est fixés. Les programmes de formation peuvent donner des outils au niveau des techniques, au niveau du raffinement des habiletés, au niveau de la pratique à encadrer, superviser, comme on peut le faire pour l'enseignant au niveau de ses capacités de communication. Si les aptitudes de base ne sont pas présentes, on travaille dans le vide.

Finalement, l'objectif derrière les théories guidant l'enseignement donné dans les universités se résumerait, en termes vulgaires, à dire qu'on offre aux gens des lunettes pour comprendre la réalité, des grilles de lecture pour l'interpréter, un langage pour s'exprimer. On essaye de donner aux gens un cadre de référence, c'est-à-dire qu'ils sachent pourquoi ils font les choses. On aide les personnes à développer

La mobilisation des enseignants à l'entour du projet éducatif de l'école requiert de la direction toutes les compétences comprises dans le champ des relations humaines, spécialement dans une période de changements majeurs dans les programmes d'études.

leur propre philosophie de la gestion pour pouvoir se situer, pour pouvoir ne pas jouer aux pompiers continuellement. Même lorsqu'ils doivent être les pompiers, il y a des feux, des situations d'urgence, continuellement, ils n'ont pas à réfléchir continuellement pour voir s'il y a une congruence entre l'action nécessaire et celle d'hier, s'ils ont une philosophie, une vision de leur rôle. S'ils se sont donnés une philosophie d'administration, il doit y avoir une congruence. Cela se sent, les autres le sentent, les personnes elles-mêmes le sentent, ce qui est sécurisant, parce que la fonction administrative est une fonction où l'on est facilement insécurisé s'il n'y a pas à l'intérieur de la personne ce sentiment de savoir où elle va si elle n'a pas intégré un cadre de référence.

Références bibliographiques

- Barnabé, Clermont (2000). *La gestion de relève des ressources humaines en éducation*. Perspective postmoderniste. Le Point en administration scolaire, printemps, Vol. 2, No. 3, pp. 15-19.
- Bellavance, André (2002). *La direction d'établissement : jongleur?* Le Point en administration scolaire, printemps, Vol.4 No. 3, pp. 6-9.
- Bidwell, Charles E. (1965). *The School as a Formal Organisation*. In March James, Handbook of Organisations, Rand McNally, Chicago, pp. 972-1022.
- Brassard, André (2002). *Quelles compétences pour l'avenir?* Le Point en administration scolaire, Vol. 4, No. 3, pp. 14-15.
- Brewer Harold (2001). *Ten Steps to Success*, Journal of Staff Development, Hiver, Vol. 22, No 1 pp. 30-31.
- Brossard, Luce et Corriveau Guy (1988). *Portraits de bons directeurs et de bonnes directrices d'écoles*. Vie pédagogique, No 53, Ministère de l'éducation, Québec, pp. 17-36.
- Brunet, Luc et Savoie, André. (1998). *Compétence et sélection des directions d'école*. Le Point en administration scolaire, automne 98, pp. 13-17.
- Charuest, Jacques L. (2001). *L'attrait pour la fonction de direction d'établissement*. Charuest Jacques L. Inc.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Publication du Québec, Québec.
- Daresh, John C. (2002). *What it Means to Be a Principal: Your Guide to Leadership*. Corevin Press, Duc., Thousand Oaks Ca.
- Guillemette, Roger (2000). *L'administration au service de la pédagogie*. Le point en administration scolaire, Printemps 2000, Montréal, pp. 10-11.

- Grégoire, Réginald (1992). *La formation du personnel de direction de l'école*. Réginald Grégoire Inc. Beauport, Québec.
- Grégoire, Réginald (1998). *La formation du personnel de direction de l'école aux États-Unis : points de repère d'une réforme*. Réginald Grégoire Inc. Beauport, Québec.
- Hausman, Charles; Crow, Gary et Sperry, David (2000). *Portrait of the Ideal Principal in National Association of Secondary School Principals Bulletin*. Vol. 84 No 617 September, pp. 5-14.
- Holman, Linda J. (1997). *How to Select a Good Assistant Principal*, Principal, mai, Vol. 76, No 5, pp. 26-27.
- Jones, Rebecca (1995). *Picturing Your Perfect Principal*. Executive Education, mai, Vol. 17, pp. 16-21.
- Lawton, Stephen B. (2002). *How We Select Principals*. The Cap Journal, Vol. 10, No 3, pp. 30-33.
- Massé, Denis (2001). *La formation de cadres dans le contexte de culture organisationnelle en mouvance*. Le point en administration scolaire, Hiver 2001, Montréal, pp. 15-17.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Règlement modifiant le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Morin, Robert (2000). *Qui dirigera l'école d'après la réforme?* Le point en administration scolaire, Été 2000, Montréal, p. 20.
- Parsons Randall B. (2001). *Ten Principles for Principals*. Principal, mars, Vol. 80, No 4, pp. 49-51.
- Pelletier, Guy (2001). *La relève des dirigeants scolaires au Québec*. La revue des échanges, Vol. 18, No 70, Septembre, pp.26-27.
- Pohland, Paul A. and Carlson Lois T. (1993). *Program Reform in Educational Administration*. Review, Vol. XXXIV, No 3, Fall 1993, The University Council for Educational Administration, University Park, Pennsylvania, pp. 4-9.
- Terry, Paul M. (1999). *Essential Skills for Principal*, Thrust for Educational Leadership, septembre-octobre, pp. 28-32.

Annexe

Tableau 5 : Âge du personnel de direction au 1^{er} mars 1999

Catégorie	Direction-adulte	Dir. adj-adulte	Direction-Pr/Sec.	Dir. adj.-Pr/Sec	Nombre – %
- de 30 ans	0	0	0	1	1 396 ou 34,22 %
31 à 40 ans	8	18	69	101	
41 à 50 ans	57	60	684	389	
51 à 55 ans	99	77	1 023	503	2 684 ou 65,78 %
56 ans	16	17	180	79	
57 ans	17	14	156	65	
58 ans	12	06	102	37	
59 et +	20	21	176	73	
TOTAL	229	213	2 390	1 248	4 080 ou 100 %

Morin, p. 20

La gestion scolaire : une situation à améliorer?

Jean Labelle

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ottawa, (Ontario) Canada.

Michel St-Germain

Faculté d'éducation, Université d'éducation, Ottawa, (Ontario) Canada.

RÉSUMÉ

À l'instar de plusieurs autres pays et provinces canadiennes, le Québec réforme actuellement son système public d'éducation. En amont de cette réforme, il existe, depuis les années 60, une tendance lourde de démocratisation. En outre, plusieurs facteurs exogènes et endogènes au système éducatif québécois expliquent cette réforme. On pense ici à des motifs politiques, économiques, sociaux, technologiques et éthiques. On pense aussi à l'affaiblissement des structures ou encore à des dysfonctions au niveau de la gestion des systèmes. Devant l'agitation que suscite souvent la réforme, il convient, périodiquement, de faire le point sur l'état de la situation. L'objet de cet article, consiste justement à dresser un bilan sur l'état de la situation en matière de gestion scolaire de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone au Québec. Alors que de nombreuses démarches ont été entreprises dans le sens de la démocratisation de la gestion scolaire au Québec, il appert qu'il existe toujours des irritants à l'intérieur de ce champ de réflexion et de pratique. En effet, même si on a apporté de nombreuses modifications à la gestion des systèmes

éducatifs au Québec en favorisant la décentralisation et en misant sur l'obligation de résultats et la notion d'imputabilité, il semble que peu d'efforts aient été consacrés à la gestion des processus. Serait-ce qu'il n'existe pas de modèle de gestion autre que le modèle mécaniste, supporté par une bureaucratie et des principes administratifs avancés par Fayol, pour gérer, par l'entremise de règlements et de procédures, nos activités éducatives? Nos recherches nous ont conduits à identifier un autre modèle de management susceptible, aux yeux de plusieurs, de prendre en considération la gestion des processus tout en ne laissant pas de côté l'évaluation des résultats. À la suite de la description de la problématique entourant la gestion scolaire au Québec, on présentera aux lecteurs ce modèle de management considéré comme une alternative valable au modèle mécanique.

ABSTRACT

School Administration: In Need of Improvement?

Jean Labelle, Faculty of Education, University of Ottawa, Ottawa, (Ontario) Canada.

Michel St-Germain, Faculty of Education, University of Ottawa, Ottawa, (Ontario) Canada

Following the example of several other countries and Canadian provinces, Québec is currently reforming its public education system. Preceding this reform, since 1960 there has been a strong tendency towards democratization. Among other things, several factors both inside and outside the Québec education system explain this reform, such as political, economic, social, technological and ethical motifs, as well as weakening structures, or dysfunctions in systems management. In the face of the agitation reform often creates, it is useful to examine the situation from time to time. This article is a review of the state of school management in Québec public schools at the primary and secondary levels. While many steps have been taken to democratize school management in Québec, there still seem to be irritants within this field of reflection and practice. In fact, even though there have been many modifications to Québec educational systems, favouring decentralization and focusing on results and the concept of accountability, it seems that little effort has gone into managing the process. Is it possible that there is no management model other than the mechanistic structure supported by a bureaucracy and Fayol's principles of management with which to manage, through rules and procedures, educative activities? Our research led us to identify another management model, which, in the eyes of many, could take process management into consideration, while keeping the evaluation of results in sight. After the description of the problem surrounding Québec school management, we will present readers with this model of management, which is considered a valuable alternative to the mechanistic model.

RESUMEN

La gestión escolar: ¿una función que se debe optimizar?

Jean Labelle, Facultad de educación, Universidad de Ottawa, Ottawa, (Ontario) Canadá.

Michel St-Germain, Facultad de educación, Universidad de Ottawa, Ottawa, (Ontario) Canadá

Siguiendo el ejemplo de otros países y provincias canadienses, Quebec actualmente está reformando su sistema de educación pública. Antes de esta reforma, se registra desde los años 60 una tendencia masiva de democratización. Además, varios factores exógenos y endógenos al sistema educativo quebequense explican esta reforma. Nos referimos a los motivos políticos, económicos, sociales, tecnológicos y éticos, al derrumbamiento de las estructuras y a los problemas de funcionamiento al nivel de la gestión de los sistemas. Ante la inquietud que con frecuencia suscita una reforma, conviene, con cierta regularidad, evaluar el estado de la situación. El objeto de este artículo es justamente hacer un balance del estado de la situación en materia de gestión escolar de la enseñanza primaria y secundaria del sector público francófono de Quebec. Aunque se han emprendido numerosas tentativas de democratización de la gestión escolar en Quebec, todo parece indicar que existen irritantes en el interior de este campo de la reflexión y de la práctica. En efecto, aunque se han introducido numerosas modificaciones en la gestión de los sistemas educativos en Quebec que favorecen la descentralización y que presuponen la necesidad de resultados y la noción de imputabilidad, parece que pocos esfuerzos se han consagrado a la gestión de los procesos. ¿Acaso será porque no existe otro modelo de gestión diferente al modelo mecanicista, apoyado por la burocracia y por los principios administrativos propuestos por Fayol, para gestionar, a través de reglamentos y procedimientos nuestras actividades educativas? Nuestras investigaciones nos han permitido identificar otro modelo de management susceptible de tomar en consideración la gestión de los procesos sin dejar de lado la evaluación de los resultados. Después de haber descrito la problemática de la gestión escolar en Quebec, se presentará al lector dicho modelo de management considerado como una alternativa válida al modelo mecánico.

Introduction

Dans le Québec d'aujourd'hui, comme dans d'autres provinces canadiennes, les systèmes éducatifs sont en interaction avec un environnement dynamique. De même, le nombre d'intervenants et d'interactions au sein des systèmes éducatifs du Québec n'a cessé de croître depuis les années 60. Aussi, en corollaire à l'accélération du changement, il devient nécessaire de dresser périodiquement des bilans en éducation. Il en va de même en ce qui a trait à la gestion scolaire. S'arrêter afin de mieux apprécier le chemin parcouru en matière de gestion scolaire, évaluer notre position

en analysant la situation actuelle, puis tenter de percevoir des axes de développement, pourraient permettre de mieux juger de l'orientation à prendre pour améliorer nos théories, nos modèles et nos pratiques de gestion scolaire. Dans le cadre de cet article, on fera le point sur l'état de la situation en matière de gestion scolaire de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone au Québec. Pour y arriver, on brossera rapidement l'évolution récente de la gestion scolaire au Québec. On s'attardera ensuite à décrire la situation actuelle entourant la gestion scolaire de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone du Québec. On présentera enfin un modèle de gestion que d'aucuns considèrent comme mieux adapté aux nouveaux impératifs éducationnels.

La démocratisation de la gestion scolaire : une tendance lourde au Québec

Les valeurs de la société québécoise changent et plusieurs lois, groupées sous l'expression de la « Grande charte de l'éducation », visent à assurer l'accès à l'éducation au plus grand nombre.

À partir des années 60, le Québec entre dans une phase qualifiée de révolution tranquille. Les valeurs de la société québécoise changent et plusieurs lois, groupées sous l'expression de la « Grande charte de l'éducation », visent à assurer l'accès à l'éducation au plus grand nombre. Pour Lemieux (1995), il s'agit d'un premier pas vers la démocratisation du système d'éducation au Québec et, par voie de conséquence, de sa perméabilité au politique. Le système éducatif du Québec passe alors graduellement d'un modèle théocratique à un modèle démocratique.

À l'intérieur de cette conjoncture et dans la foulée du rapport Parent, on apporte de nombreuses modifications à la structure du système éducatif et à sa gestion. Le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) sont créés, l'opération 55 conduit à la formation de 55 commissions scolaires pour catholiques et de 9 pour protestants, on ajoute un ordre d'enseignement entre le secondaire et l'université, c'est-à-dire les collèges d'enseignement général et professionnel et on donne naissance à la première université publique, soit l'Université du Québec. Selon Després-Poirier (1999), c'est aussi à ce moment que le clergé perd son rôle de gestionnaire du système d'éducation et que l'on tente, par la création d'un appareil bureaucratique d'État et par le mécanisme de la centralisation, de diviser et de coordonner les tâches des différents acteurs du secteur de l'éducation au Québec en fonction d'une plus grande uniformité des services.

À la suite du rapport Parent, trois mouvements prendront le relais afin de consolider le modèle démocratique au sein du domaine scolaire au Québec. Ces mouvements prendront naissance au début des années 70 et se termineront vers la fin des années 80. Il s'agit du mouvement de « L'école, milieu de vie », de la « Direction Participative par Objectifs » et de « L'école québécoise, une école communautaire et responsable ».

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1998), « le courant de pensée sous-jacent à *L'école milieu de vie* [le courant rogérien] marquait officiellement le passage, à l'enseignement primaire, d'une école sévère [...] à une école habitable, bourdonnante, où la frontière entre le jeu et le travail n'est plus étanche ». Aussi, afin d'assurer

un minimum de congruence avec ce courant de pensée, des tentatives d'assouplir la gestion furent entreprises à cet ordre d'enseignement. Des directions d'écoles, qui tentèrent alors de répondre aux besoins de leur personnel, misèrent sur la capacité des personnes à communiquer et sollicitèrent leur coopération.

Par contre, on assiste à l'application d'un tout autre modèle au secondaire. À cet ordre d'enseignement, le ministère de l'Éducation (1974) souligne qu'en raison du principe d'économies d'échelle, on inaugure d'immenses polyvalentes pour lesquelles les pratiques pédagogiques n'étaient pas parfaitement au point. En outre, on applique à grande échelle le modèle mécanique, modèle bien analysé par Brassard (1996). La division poussée du travail en tâches très spécialisées, la coordination de ces tâches par la minutie de la supervision, la communication verticale par voie hiérarchique et l'abondance de règles et de procédures sont le propre de ce modèle de gestion, qui, bien souvent, engendre une démotivation et une « déresponsabilisation » des personnels de premières lignes, paralysant ainsi l'organisation de l'école.

Pour contrecarrer les dysfonctions dues au modèle mécanique, on se tournera vers la « Direction Participative par Objectifs » (DPO), c'est-à-dire le dialogue aboutissant à l'engagement du subordonné sur les objectifs cadrés sur ceux de l'entreprise. Vers la fin des années 70, une convergence s'établit entre cette approche et le principe d'un projet éducatif. Il y a, en effet, dans l'émergence d'un projet éducatif, issue de la délibération collective, trois racines. La première consiste à donner à toute l'école le climat qu'on s'efforce d'instaurer en classe. La seconde concerne la gestion et a beaucoup d'affinités avec la DPO. Il s'agit de faire en sorte qu'un leadership plus démocratique prenne le dessus sur une gestion autocratique et intransigente. Quant à la troisième, elle a pour fonction d'expliquer les valeurs éthiques. Toutefois, une partie des difficultés rencontrées à propos de l'émergence du projet éducatif est venue de la dissociation de ses trois racines au profit d'une seule d'entre elles. Très fréquemment, ce fut la transposition du projet éducatif en exigences administratives.

N'ayant pas obtenu tout le succès attendu avec la DPO, voilà que le ministère de l'Éducation rend public « L'école québécoise, une école communautaire et responsable » qui a pour objectif de réformer les structures scolaires. Le MEQ vise alors à démocratiser davantage l'école en lui accordant des pouvoirs en matière de gestion des ressources humaines, matérielles et financières. Cependant, même avec cette réforme des structures, trop d'obstacles restaient encore à surmonter au sujet de la culture bureaucratique, de la rigidité des conventions collectives et du climat de méfiance qui régnait au sein des écoles pour que l'on parle de véritable gestion démocratique. Ce ne sera qu'au milieu des années 90, avec les États généraux sur l'éducation, qu'on tentera à nouveau de poursuivre dans la voie de la gestion démocratique de l'école. Ce sont ces États généraux qui ont donné le coup de départ à la réforme du système scolaire que l'on connaît aujourd'hui.

L'état de la situation actuelle : la réforme

À partir de 1996 et à l'instar d'un bon nombre de pays étudiés par l'OCDE et de certaines provinces canadiennes, le Québec entreprend une réforme de son système d'éducation.

À partir de 1996 et à l'instar d'un bon nombre de pays étudiés par l'OCDE et de certaines provinces canadiennes, le Québec entreprend une réforme de son système d'éducation. En témoignent les documents officiels du Ministère de l'Éducation (1997a; 1997b) et la Loi 180 du Gouvernement du Québec. Mais, en amont de cette réforme, il y a de nombreux facteurs.

Les facteurs exogènes à la réforme du système éducatif au Québec

Au nombre des facteurs exogènes à la réforme du système éducatif du Québec, Berthelot (2000) souligne d'abord le démantèlement de l'État providence. La montée du néolibéralisme et l'énorme bureaucratie centralisatrice et onéreuse développée pour assurer l'égalité et l'uniformité au sein de la société seraient les causes principales de la redéfinition du politique au Québec.

Puis, Baby (1999) précise que la mondialisation des marchés exerce une pression énorme sur les systèmes éducatifs. Ils expliquent que la déréglementation des marchés financiers, la mobilité de la main-d'œuvre et les mouvements des entreprises qui déménagent en fonction des économies anticipées sur les facteurs de production, engendrent de l'instabilité et exercent d'énormes pressions pour que les services publics se soumettent aux accords sur la libéralisation des échanges.

De même, selon le Conseil de la science et de la technologie (1998), l'avènement des nouvelles technologies en éducation constitue un autre facteur de la réforme. La possibilité de communiquer et de transmettre de l'information en temps réel rendrait superflues certaines fonctions. En outre, la capacité des micro-ordinateurs à traiter rapidement un grand nombre de données faciliterait la résolution de problème et la prise de décisions.

Par ailleurs, l'Université du Québec à Montréal (1999) souligne que l'éclatement de la famille et une société de plus en plus cosmopolite engendrent des mutations du système éducatif. Les familles multiformes et la diversité culturelle qu'apporte l'immigration commandent à l'école une capacité d'adaptation à des besoins nouveaux et variés.

Enfin, la transformation des enjeux démocratiques en éducation fut étudiée par Corriveau & St-Germain (1997). Pour eux, le rétrécissement de la sphère sociale et des valeurs rattachées à la solidarité au profit des notions de marché et de l'individualisme fait en sorte que le système d'éducation du Québec passe graduellement d'une éthique humaniste à une éthique utilitariste.

Les facteurs endogènes à la réforme du système éducatif au Québec

Outre les facteurs exogènes, des facteurs intrinsèques au système éducatif du Québec sont aussi à l'origine de la réforme. Par exemple, le ministère de l'Éducation (1992), identifie quatre problèmes de fond au système éducatif. Il s'agit de l'acquisition des connaissances de base, de la capacité de l'école de susciter l'intérêt, de la visée de la formation et du mode de gestion. De plus, le ministère de l'Éducation (1996) mentionne plusieurs dysfonctions en matière de diplomation, d'offre de services

publics à la petite enfance, d'équilibre et de richesse des curriculum, d'accessibilité à la formation professionnelle, d'organisation de l'enseignement supérieur, d'implantation de la formation continue, de soutien en vue de la réussite éducative, de redistribution des pouvoirs vers le pôle local, de confession et de financement. Enfin, la réforme serait le résultat d'un taux de réussite alarmant au secteur des jeunes et des adultes. D'après le ministère de l'Éducation (1996-1997), la proportion d'une cohorte qui sort sans diplôme du secondaire oscille autour de 33 % depuis 1993.

La problématique de la gestion scolaire de l'enseignement primaire et secondaire au secteur public francophone du Québec

En ce qui a trait au problème de gestion de l'enseignement primaire et secondaire au secteur public francophone du Québec, le ministère de l'Éducation (2001) reconnaît que l'école est embarrassée par trop d'objectifs, de programmes et de règles. Pour le Ministère, l'école a besoin d'une gestion flexible afin de pouvoir s'adapter aux conditions locales.

De façon similaire, le Conseil supérieur de l'éducation met en évidence les dysfonctions du modèle bureaucratique. Pour le Conseil, le modèle bureaucratique ne permet pas d'obtenir une vision d'ensemble du système, il tend à traiter les intervenants comme des exécutants, il engendre du travail en miettes et il vise l'uniformité. Afin de remédier à cette situation, le Conseil soumet à la réflexion les notions de qualité totale, d'approche-client et d'imputabilité qui vont dans le sens du mouvement de décentralisation amorcé chez les Américains. Même si le Conseil avise qu'un tel lexique ne soit pas toujours exportable comme tel en éducation, il exhorte, avec insistance, les acteurs du domaine de l'éducation à prendre le virage de la qualité dans d'autres rapports et avis (1993; 1996).

La nécessité d'un autre modèle de gestion fait également l'unanimité chez la Fédération des commissions scolaires du Québec (1996). Cette Fédération fait remarquer qu'en 1960, les objectifs de démocratisation de l'enseignement fixés par le rapport Parent commandaient d'engager le système éducatif dans la voie de la centralisation, mais que 30 ans plus tard, le modèle de gestion devait être repensé en fonction d'un tout autre contexte. Cette Fédération souscrit au principe de subsidiarité.

Un discours semblable est tenu à la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (1997). Pour cette Fédération, le modèle de gestion taylorien ne convient pas à un environnement turbulent et complexe. Aussi, pour corriger cette situation, cette Fédération incite ses membres à adopter un modèle de gestion davantage collégiale.

À la Fédération des comités de parents de la province de Québec (1997), on dénonce le fait que les parents soient mal informés et sans recours devant des décisions arbitraires. Selon cette Fédération, le système est trop rigide dans ses structures, ses processus et ses normes. Bon nombre de parents revendiquent un modèle de gestion davantage « participatif ».

Un nouveau modèle de gestion fondé sur l'autonomie et l'initiative est aussi réclamé par la Centrale des syndicats du Québec (1995). Toutefois, la CSQ, avise qu'elle

Le Conseil supérieur
de l'éducation met
en évidence les
dysfonctions du modèle
bureaucratique.

s'objectera à l'implantation d'un nouveau mode de gestion en éducation si ce dernier équivaut au désengagement de l'État et à l'introduction de mécanismes marchands.

Bref, le Québec réforme actuellement son système d'éducation. Outre des motifs d'ordre politique, économique, social, technologique et éthique, des lacunes intrinsèques au système expliquent aussi la réforme. Parmi celles-ci, l'incapacité du modèle mécanique à répondre aux nouveaux impératifs éducatifs est soulevée. À ce sujet, différents acteurs du système éducatif québécois désirent un modèle de gestion caractérisé par la flexibilité, la collégialité, la subsidiarité et l'imputabilité.

Le management de la qualité, une alternative au modèle mécanique?

Lorsque l'on compare les attentes des acteurs du système éducatif québécois en matière de gestion avec les modèles proposés par les sciences administratives, on remarque des similitudes avec le management de la qualité. En fait, pour l'OCDE (1989), le management de la qualité répond très bien aux nouveaux impératifs éducatifs par les mécanismes de l'amélioration continue, la décision par consensus, les cercles de qualité et la coresponsabilité transversale client-fournisseur. Au demeurant, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1993), c'est tout le discours officiel québécois qui s'inspire du management de la qualité depuis les années 90. Enfin, la pertinence de ce modèle de gestion fut appréciée par Barnabé (1997), le Comité des États généraux sur la qualité (1986), Éthier (1994) et Leclerc (1995). Mais, au juste, qu'est-ce que le management de la qualité?

Le mouvement du management de la qualité

Selon Cruchant (2000), le management de la qualité émerge d'un contexte défini par les praticiens et les théoriciens. Cet auteur dégage trois grandes phases au mouvement de la qualité. L'origine américaine, l'expérience japonaise et l'internationalisation du management de la qualité.

D'abord, durant les années 1780-1880, Rémond (1974) souligne que plusieurs pays sont en pleine révolution industrielle, ce qui contribue au développement rapide de la normalisation internationale. De même, Tassi & Drosbeke (1990) affirment que le domaine des statistiques est aussi en pleine effervescence entre 1885-1925. Du développement de la normalisation et du besoin de contrôler les aléas des facteurs de production, naîtront, en 1924, les idées de l'assurance qualité et de la maîtrise de la qualité. Selon Gogue (1990), ces idées appartiennent respectivement à trois ingénieurs américains, c'est-à-dire Dodge & Romig (1944) et à Shewhart (1989).

Plus tard, à la fin du deuxième grand conflit mondial, le département de guerre des États-Unis chargera deux autres ingénieurs américains d'enseigner la maîtrise de la qualité à *l'Union of Japanese Scientists and Engineers*. L'enseignement de Deming (1991) et de Juran (1995), entremêlé à la culture « participative » nipponne se concrétisant au sein des cercles de qualité d'Ishikawa (1984), entraînera un immense succès économique pour le Japon et aura plusieurs échos en occident.

Parallèlement à l'application de la maîtrise de la qualité au Japon, Feigenbaum (1951) démontre que la maîtrise de la qualité permet d'orienter, d'organiser et d'évaluer toutes les activités d'une entreprise en fonction des besoins des clients. En 1961, Feigenbaum ajoute le mot *Total* devant le titre de son ouvrage *Quality Control*. Il compte indiquer ainsi que la maîtrise de la qualité s'applique à l'entreprise tout entière et intègre tous ses partenaires en amont et en aval. Par la suite, le *Total Quality Control* glissera vers le *Total Quality Management*, pendant du *Company-Wide Quality Control* japonais que Kélada (1990) nomme la Gestion Intégrale de la Qualité. Aujourd'hui, le *Total Quality Management* fait l'objet de normes internationales et l'Organisation Internationale de Normalisation recommande de le traduire par l'expression « Management de la qualité ».

Les fonctions du management de la qualité

Selon ISO (2000), le management de la qualité consiste en des activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme en matière de qualité. Les théoriciens du management de la qualité entendent par la qualité : les propriétés et les caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites. De façon complémentaire, Périgord & Fournier (1993) définissent le management de la qualité comme un ensemble de principes et de méthodes organisées en stratégie globale qui vise à mobiliser toute l'entreprise pour obtenir une meilleure satisfaction du client à moindre coût. Pour ISO, le management de la qualité est intégré aux autres activités du management et il comporte quatre fonctions, soit la planification, la maîtrise, l'assurance et l'amélioration de la qualité.

Selon Kélada (1990), la planification de la qualité est axée sur la définition des objectifs qualité et la spécification des processus opérationnels et des ressources afférentes nécessaires pour atteindre les objectifs qualité. En outre, elle touche à l'élaboration et au déploiement de la stratégie de même qu'aux coûts de la qualité.

La maîtrise de la qualité est la traduction prescrite par ISO pour « Quality Control ». Axis (1994) préfère cette traduction au faux ami « contrôle de la qualité », associé à la vérification plutôt qu'au pilotage. Selon Baillargeon (2001), la maîtrise de la qualité comporte un ensemble de techniques et d'activités à caractère opérationnel utilisées pour piloter un processus et éliminer les causes de fonctionnement non satisfaisant à toutes les phases de la boucle de la qualité. Le contrôle statistique de la qualité vient teinter la maîtrise de la qualité. Sower (1998) divise le contrôle statistique de la qualité en trois parties. Il y a le contrôle statistique d'un processus, le contrôle par échantillonnage et les plans d'expériences de Taguchi (2001).

L'assurance de la qualité vise à donner confiance en ce que les exigences pour la qualité seront satisfaites. Selon l'Association française de normalisation (1996), l'assurance de la qualité groupe l'assurance interne et l'assurance externe de la qualité. L'assurance interne garantit la capacité de l'entreprise de s'assurer, à chaque phase du processus, de l'efficacité de la mise en œuvre des dispositions. L'assurance externe atteste que l'entreprise réalise des produits adaptés aux besoins. L'outil par excellence de l'assurance qualité est l'audit.

Le management de la qualité consiste en des activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme en matière de qualité.

La dernière fonction est l'amélioration de la qualité. D'après Baillargeon (2001), cette fonction est axée sur l'accroissement de la capacité à satisfaire aux exigences pour la qualité. L'amélioration de la qualité est en lien avec l'amélioration continue qui permet de satisfaire toujours mieux les clients en améliorant sans cesse toutes les facettes de l'organisation.

Les principes du management de la qualité

Outre les fonctions du management de la qualité, il existe des principes qui sous-tendent ce modèle de gestion. Lorsqu'il est question des approches et des règles permettant de normaliser le management de la qualité, on se réfère à deux chefs de file importants. Il s'agit de Deming et d'ISO.

Deming (1991) a avancé quatorze principes au sujet du management de la qualité. Ces quatorze principes ont été regroupés sous cinq thèmes par Tveite (1991). En bref, sous la rubrique des buts, il s'agit de mettre le cap sur l'amélioration continue des produits et des services de même que d'appliquer la nouvelle philosophie de gestion. Sous la rubrique du leadership, il s'agit de développer un leadership qui ne consiste pas à commander ou à contrôler, mais à guider et à entraîner; de ne plus utiliser la crainte, la peur et les punitions pour diriger les êtres humains; d'éliminer la direction par objectifs et les taux de production; et de supprimer tous les obstacles à la fierté du travail. Sous la catégorie de la coopération, il s'agit d'adopter la nouvelle philosophie de gestion qui rejette le culte des profits à court terme et le salaire au mérite; de renverser les barrières entre les services et de mettre un terme à la pratique des achats au plus bas prix. À l'intérieur de la classe nommée éducation, Tveite inscrit les deux principes suivants. Il est indispensable d'établir une formation continue sur le lieu de travail au sujet des principes et méthodes du management de la qualité de même que d'instaurer une éducation continue. Enfin, la dernière rubrique contient trois principes. Il s'agit de faire en sorte que la qualité des produits ne dépend pas des inspections; d'améliorer constamment tous les processus de planification, de production et de service; d'éliminer les exhortations et les slogans destinés aux employés, puisque environ 90 % des problèmes ont des causes communes qui relèvent du système sous la responsabilité des gestionnaires et que seulement 10 % des problèmes ont des causes spéciales attribuées en partie aux employés.

D'autre part, ISO (2000) a établi huit principes de management de la qualité qui font l'objet de normes internationales. Le premier principe concerne l'orientation client. Pour ISO, les organismes dépendent de leurs clients. Il convient donc qu'ils en comprennent les besoins, qu'ils satisfassent leurs exigences et qu'ils s'efforcent d'aller au-devant de leurs attentes. Le deuxième a trait au leadership. Comme les dirigeants établissent la finalité et les orientations de l'organisme, il devient impérieux qu'ils créent et maintiennent un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer. Le troisième porte sur l'implication du personnel. C'est que les personnes à tous les niveaux sont l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de l'organisme. Le quatrième principe fait référence à l'approche processus. ISO affirme qu'un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les

ressources et activités afférentes sont gérées comme un processus. Le cinquième touche l'approche système. Cette approche permet d'identifier, de comprendre et de gérer des processus corrélés comme un système ce qui contribue à l'efficacité et à l'efficience. L'amélioration continue est l'objet du sixième principe. L'amélioration continue de la performance globale d'un organisme doit être un objectif permanent de l'organisme. Le septième principe vise l'approche factuelle pour la prise de décision. Selon ISO, les décisions efficaces se fondent principalement sur l'analyse de données et d'informations. Enfin, le huitième principe s'attarde aux relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs. Ce principe affirme qu'un organisme et ses fournisseurs sont interdépendants et que des relations mutuellement bénéfiques augmentent les capacités des deux organismes à créer de la valeur. Todorov (1997) soutient que les principes d'ISO s'appliquent à n'importe quelle organisation.

Les méthodes du management de la qualité

Selon Weller (2000), les méthodes du management de la qualité s'inscrivent à l'intérieur du paradigme systémique et organiciste des organisations. Elles s'inspirent donc davantage des concepts de pertinence, de globalisme, de téléologie et d'agré-gativité que des préceptes d'évidence, de réductionnisme, de causalité et d'exhaustivité. De plus, d'après Baillargeon (2001), les méthodes du management de la qualité prennent généralement appui sur la statistique et les probabilités. Ainsi, elles offrent la possibilité de tenir compte de l'aléatoire et de réduire le nombre de règles.

Le management de la qualité intègre une centaine de méthodes de gestion qui évoluent au fur et à mesure que se développent les connaissances et les pratiques. ISO (2000) les range à l'intérieur de douze classes et le Mouvement québécois pour la qualité (1998) les regroupe en sept catégories. D'autre part, la presque totalité des auteurs qui traitent du management de la qualité abordent les méthodes classiques de management de la qualité. Au Québec, elles ont été étudiées par Baillargeon (2001), Barnabé (1997) et Kélada (1990). Les méthodes classiques de management de la qualité sont normalement utilisées avec la technique des remue-ménages au sein des cercles de qualité.

Les sept méthodes classiques de management de la qualité sont les tableaux de fréquences; les diagrammes à bandes; les histogrammes; les diagrammes de Pareto; les diagrammes causes et effet; les diagrammes de dispersion; les cartes de contrôle. Selon Latta & Downey (1994), elles ont pour fonction de cerner les besoins du client, d'identifier des problèmes, de générer des solutions, d'enregistrer des données, de les schématiser et de fournir des indicateurs afin de signaler si un processus est en état de contrôle statistique. Voici une brève description de ces sept méthodes.

Le tableau est une structure qui permet l'organisation des données brutes. Les tableaux statistiques représentent une façon de classer les données selon un système de lignes et de colonnes permettant de fournir de l'information. Bien qu'il existe plusieurs types de tableaux statistiques, le tableau de fréquences consiste d'abord à classer des données identiques ou semblables selon les catégories d'une variable.

Un diagramme désigne une représentation schématique d'un ensemble de données. Le diagramme à bandes est une représentation schématique dans laquelle

chaque modalité d'une distribution d'une variable statistique qualitative ou d'une valeur d'une distribution d'une variable statistique quantitative discrète correspond à une bande dont la longueur est proportionnelle à la grandeur associée à cette modalité ou à cette valeur.

L'histogramme est un diagramme servant à représenter une distribution d'un caractère statistique quantitatif continu sur un échantillon donné. L'histogramme constitue un graphique formé de rectangles adjacents dont les bases sont constituées des classes de regroupement et dont les surfaces sont proportionnelles aux effectifs respectifs.

Le diagramme de Pareto doit son nom à l'économiste Vilfredo Pareto qui avait constaté qu'un petit nombre de personnes possède presque toujours la plus grande partie des richesses. De cette observation, Juran (1951) a tiré une règle qui se vérifie dans maintes organisations : 80 % des problèmes sont provoqués par 20 % des causes. Le diagramme de Pareto a pour fonction de représenter l'importance relative des causes ou des effets d'un problème. Il offre aussi la possibilité de comparer les améliorations mises de l'avant.

Le diagramme de causes-effet, aussi appelé diagramme en arête de poisson ou d'Ishikawa, a pour fonction de présenter clairement toutes les causes qui produisent ou pourraient produire un effet donné. Afin d'identifier les causes du problème, on effectue un remue-ménages au sein des cercles de qualité. Les causes sont enregistrées à l'intérieur de catégories qui concernent généralement la main-d'œuvre, les méthodes, les machines, les matériaux et le milieu, les 5M.

Le diagramme de dispersion est une technique très utile pour cerner la relation entre deux variables. Dans l'élaboration d'un diagramme de dispersion, on trace souvent une droite de régression. Le degré auquel les points se groupent autour de la droite de régression est lié à la corrélation entre les deux variables. La corrélation indique dans quelle mesure une variable est liée à une autre. Cependant, elle n'indique pas nécessairement une relation de cause à effet.

Les cartes de contrôle font l'objet d'une étude minutieuse par Baillargeon (2001). La carte de contrôle est un outil statistique qui permet de suivre les fluctuations d'une caractéristique et d'en diagnostiquer les situations non maîtrisées. Elle consiste en un tracé d'une mesure statistique d'une caractéristique en fonction du temps, mesure évaluée à partir d'un ensemble d'échantillons.

Les cercles de qualité

Sans considérer les cercles de qualité comme une méthode du management de la qualité, ils constituent néanmoins les cellules de base au sein desquelles on applique les principes et on utilise les méthodes du management de la qualité. Selon Chevalier (1991), Ishikawa (1981) et Thompson (1982), les cercles de qualité sont de petits groupes permanents, de cinq à dix personnes, qui se rencontrent volontairement et régulièrement afin d'étudier la maîtrise de la qualité et de résoudre des problèmes reliés à leur travail. Trois principes à la base des cercles sont relatés par Crocker & Charney (1991). Ils touchent la gestion « participative », la prise de décision par consensus et la liberté des membres à l'égard du choix et de la façon de traiter un

problème. Par ailleurs, il existe une démarche régissant la conduite d'un cercle. D'abord, on assiste à un regroupement de volontaires qui désirent se former au sujet des méthodes classiques de management de la qualité. Puis, les membres du cercle choisissent un problème, identifient ses causes, recherchent des solutions, les expérimentent, procèdent à l'évaluation et retournent à l'étape du diagnostic.

Ainsi, on note que le management de la qualité est né du développement de la normalisation et du besoin de contrôler les aléas des facteurs de production. Il consiste en des activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme en matière de qualité. Il possède quatre fonctions, soit la planification, la maîtrise, l'assurance et l'amélioration de la qualité. Outre ces fonctions, le management de la qualité s'appuie généralement sur huit principes promulgués par ISO. De plus, ce modèle de gestion offre une centaine de méthodes dont sept sont dites classiques et sont utilisées par les cercles de qualité. Ce sont ces principes et ces méthodes du management de la qualité qui rendent possible une gestion souple, la collégialité, la subsidiarité et l'imputabilité.

Conclusion

En somme, dans le cadre de cet article, il ressort que depuis les années 60, il y a une tendance lourde de démocratiser le système éducatif au Québec. Il en va de même pour la gestion de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone. On a vu que de nombreuses tentatives de démocratisation par l'État québécois se polarisaient autour des changements apportés aux structures. Toutefois, à part s'être tourné rapidement du côté de la Direction Participative par Objectifs, peu d'actions ont été entreprises en fonction de l'amélioration des processus. On semble davantage se polariser sur la croissance des résultats. À ce sujet, le modèle mécanique constitue toujours le paradigme dominant en matière de gestion scolaire au Québec. Toutefois, plusieurs acteurs du champ éducationnel québécois ont déploré l'incapacité du modèle mécanique à répondre aux nouveaux impératifs éducationnels au Québec. Comme alternative au modèle mécanique, certains ont proposé le modèle du management de la qualité. L'histoire, les fonctions, les principes et les méthodes classiques du management de la qualité ont été exposés à l'intérieur de cet article. Mais, au terme de cet article, une question importante demeure en suspens : « Comment peut-on implanter avec succès le management de la qualité au sein de nos établissements scolaires? »

Comme alternative au modèle mécanique, certains ont proposé le modèle du management de la qualité.

Références bibliographiques

- Association française de normalisation. (1996). *Gérer et assurer la qualité : qualité et efficacité des organisations*. Paris : AFNOR.
- Axis. (1994). *L'univers documentaire*. Volume 8. Paris : Hachette.
- Baby, A. (1999). *Le changement : quel changement? Point de vue d'un professeur de carrière*. P. Toussaint, & P. Laurin. L'accélération du changement en éducation. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Baillargeon, G. (2001). *Statistique appliquée et outils d'amélioration de la qualité*. 2 ed. Trois-Rivières : Les Éditions SMG.
- Barnabé, C. (1997). *La gestion de la qualité totale en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Berthelot, J. (2000). *Une réforme ambiguë*. Options CEQ, (20), pp. 73-83.
- Brassard, A (1996). *Conception des organisations et de la gestion*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Centrale de l'Enseignement du Québec. (1995). *Mémoire de la CEQ présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation : version finale*. Montréal : CEQ.
- Chevalier, F. (1991). *Cercles de qualité et changement organisationnel*. Paris : Économica.
- Comité des États généraux sur la qualité de l'éducation. (1986). *Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation : exposés des personnes ressources*. Montréal : Ministère de l'Éducation.
- Conseil de la science et de la technologie. (1998). *La science et la technologie à l'école : mémoire sur la science et la technologie dans la réforme du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Les publications du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle : rapport annuel 1991 - 1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation : rapport annuel 1995 - 1996 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire : avis à la Ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Corriveau, L., & St-Germain, M. (1997). *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.

- Crocker, O. L., & Charney, C. (1991). *Guide pratique des cercles de qualités : l'expérience des États-Unis et du Japon au service des entreprises françaises*. Paris : Éditions Eyrolles.
- Cruchant, L. (2000). *La qualité*. Paris : PUF.
- Deming, W. E. (1991). *Hors de la crise*. Paris : Économica.
- Després-Poirier, M. (1999). *Le système de l'éducation du Québec (3^e édition)*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Dodge, H. F., & Romig, H. G. (1944). *Sampling inspection tables : single and double sampling*. New York : Wiley & Sons inc.
- Éthier, G. (1994). *Qualité totale : nouvelle panacée du secteur public?* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Fédération des comités de parents de la province de Québec. (1997). *Progression ou régression de la participation parentales*. Québec : FCPPQ.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (1996). *Faites l'école avec nous*. Sainte-Foy : Direction des communications et des affaires publiques.
- Fédération Québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement. (1997). *L'école de la réussite : mémoire de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement présenté à la Commission de l'Éducation*. Québec : FQDE.
- Feigenbaum, A. V. (1951). *Quality Control*. New York : McGraw-Hill.
- Gogue, J.-M. (1990). *Les six samouraï*. Paris : Économica.
- Ishikawa, K. (1981). *Principes généraux des cercles de qualité*. Paris : AFNOR-AFCIQ.
- Ishikawa, K. (1984). *La gestion de la qualité : outils et applications pratiques*. Paris : Dunod Entreprise.
- Juran, J. M. (1951). *Quality control handbook*. New York : McGraw-Hill.
- Juran, J. M. (1995). *A history of managing for quality: The continuous improvement of education*. Milwaukee (W.I.) : ASQC Quality press.
- Kélada, J. (1990). *La gestion intégrale de la qualité : pour une qualité totale*. Dollard-des-Ormeaux : Éditions Quafec.
- Latta, R. F., & Downey, C. J. (1994). *Tools for achieving TQE*. California : Corwing Press.
- Leclerc, J. (1995). *Modèle de gestion de la qualité totale en milieu scolaire : proposition et critique*. Québec : Université Laval.
- Lemieux, A. (1995). *Lois structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois : manuel de références pour la profession enseignante*. Montréal : Les Éditions Nouvelles.

- Ministère de l'Éducation. (1974). *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1992). *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995 - 1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires: rapport final*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996-1997). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997a). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997b). *Rapport Inchauspé : Réaffirmer l'école: rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Mise à jour avril 2001 du plan stratégique 2000-2003 du Ministère de l'Éducation*. Québec : Les publications du Québec.
- Mouvement québécois de la qualité. (1998). *Les outils de la qualité*. Montréal : Mouvement québécois de la qualité.
- OCDE. (1989). *Les écoles et la qualité: un rapport international*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Organisation Internationale de Normalisation (International Organization for Standardization). (2000). *Management de la qualité (Quality Management)*.(Genève ed.), ISO.
- Périgord, M., & Fournier, J.-P. (1993). *Dictionnaire de la qualité : Français-Anglais*. Paris: AFNOR.
- Rémond, R. (1974). *Introduction à l'histoire de notre temps : IX^e siècle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Shewhart, A. W. (1989). *Les fondements de la maîtrise de la qualité*. Paris : Économica.
- Sower, V. E., Savoie Michael, J., & Renick, S. (1998). *An introduction to quality management and engineering*. Upper Saddle River : Prentice Hall.
- Taguchi, G., Chowdhury, S., & Wu, Y. (2001). *Mahalanobis-Taguchi system*. New york : McGraw-Hill.
- Tassi, P., & Driesbeke, J.-J. (1990). *Histoire de la statistique*. Paris : Presses universitaires de France, coll. Que sais-je?, No 2527.
- Thompson, P. C. (1982). *Quality Circles: How to make them work in America*. New York : Amacom.
- Todorov, B. (1997). *Iso 9000: une force de management*. Boucherville : Gaëtan Morin.

- Tveite, M. D. (1991). *The Theory Behind the Fourteen Points : Management focused on Improvement Instead of on Judgment. American Association of School Administrators an Introduction to Total Quality for Schools*. Arlington: AASA.
- Université du Québec à Montréal. (1999). *Modèle québécois d'économie sociale*. Montréal : CRISES.
- Weller, D. L. (2000). School attendance problems : Using the T.Q.M. tools to identify root causes. *Journal of Educational Administration*, 38 (1), pp. 64-82.

Identité professionnelle et leadership en éducation : analyse de pratiques collectives distinctes¹

Claire Lapointe,

Professeure agrégée, Université Laval, Québec, (Québec) Canada.

Lyse Langlois,

Professeure agrégée, Université Laval, Québec, (Québec) Canada.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de nos recherches auprès des gestionnaires de l'éducation, nous nous sommes intéressées aux agents de la construction de l'identité professionnelle que sont : la formation et l'expérience organisationnelle. Nos travaux, qui en sont au stade exploratoire, sont guidés par deux principales questions de recherche? Que peut nous apprendre une lecture historique de la formation en administration de l'éducation quant à l'évolution de l'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaire? L'identité professionnelle des directions d'écoles est-elle différente de celle des enseignants qui aspirent à devenir directrices et directeurs? Dans cet article, nous tentons de répondre à ces questions de deux manières. Tout d'abord, nous faisons une synthèse de l'historique de la formation en administration de l'éducation dans le contexte des États-Unis, où la profession a ses origines, et au Canada français et anglais. Ceci nous amène à poser la problématique des compétences oubliées dans

1. Les autrices remercient le CRSH et le FQRSC pour leur appui aux travaux de recherches qu'elles mènent et dans lesquels cet article s'insère.

la vision et la conception actuelles de la formation des directions d'établissements scolaires au Canada. Ensuite, en nous appuyant sur les résultats d'une étude récente, nous examinons la question de l'identité professionnelle distincte des directions d'écoles.

ABSTRACT

The Professional Identity of School Leaders: Evolution and Transformation

Lyse Langlois, Associate Professor, Laval University, Québec, (Québec) Canada.

Claire Lapointe, Associate Professor, Laval University, Québec, (Québec) Canada.

In the framework of our research with educational administrators, we are interested in the elements of building professional identity, which are training and organizational experience. Our work, which is at the exploratory stage, is guided by two main research questions. What can we learn from looking at the history of educational administration in terms of the evolution of the professional identity of school leaders? Does the professional identity of school principals differ from that of teachers who wish to become principals? In this article, we try to answer these questions in two ways. First, we synthesise the history of educational administration training in the United States, where the profession originated, and in French and English Canada. This leads to an exploration of the problem of the skills that are omitted from the vision and current design of administrator training in Canada. Then, based on the results of a recent study, we examine the question of the distinct professional identity of school principals.

RESUMEN

La identidad profesional de los directores de establecimientos escolares: evolución y transformación

Lyse Langlois, Profesora titular, Universidad Laval, Quebec, (Quebec) Canadá.

Claire Lapointe, Profesora titular, Universidad Laval, Quebec, (Quebec) Canadá.

En el cuadro de las investigaciones que hemos realizado entre los gestores de la educación, nos hemos interesado a la construcción de la identidad profesional cuyos agentes son: la formación y la experiencia organizacional. Nuestros trabajos, que aun se encuentran en un estado exploratorio, han sido guiados por dos cuestiones de investigación principales: ¿qué nos podría enseñar una lectura histórica de la formación en administración de la educación sobre la evolución de la identidad profesional de los jefes de establecimientos escolares? ¿La identidad profesional de los directores de escuela es acaso diferente de la de los maestros que aspiran a ser directoras o directores? En este artículo, tratamos de dar una respuesta a dichas cuestiones de dos maneras. Por principio, hemos realizado una síntesis de la historia de la formación

en administración de la educación en el contexto de los Estados Unidos, en donde la profesión se originó, y en Canadá francófono y anglófono. Eso nos condujo a plantear la problemática de las aptitudes olvidadas por la visión y la concepción actual de la formación de los directores de establecimientos escolares en Canadá. Finalmente, apoyándonos en los resultados de un estudio reciente, examinamos la cuestión de la identidad profesional específica de las direcciones de escuela

Introduction

Parler de compétences et d'identité professionnelle en éducation, c'est un peu comme aborder une île peuplée de plusieurs tribus qui se seraient associées dans un projet agricole commun. Tous les habitants de l'île partagent l'objectif d'obtenir des récoltes suffisantes pour répondre aux besoins de l'ensemble de la population. En même temps, chaque tribu possède un savoir particulier quant à la culture de certains fruits ou légumes, utilise ses outils et ses méthodes traditionnels pour les cultiver et privilégie certaines terres plutôt que d'autres où faire ses semailles. De plus, chacun habite son propre village, parle son propre dialecte, croit en ses propres dieux...

De la même manière, à l'intérieur d'un système scolaire donné, il existe plusieurs groupes d'actrices et d'acteurs qui ont chacun une fonction particulière en regard du processus d'enseignement/apprentissage. Les membres de chacun de ces groupes possèdent un savoir spécifique, une identité professionnelle distincte, un ensemble de compétences inhérentes au rôle précis qu'ils et elles jouent en éducation. La figure qui suit tente de représenter visuellement cette *île scolaire* et ses habitants.

Figure 1 : L'île scolaire



Une des tribus de l'île scolaire est celle des directrices et directeurs d'établissements. C'est une tribu très particulière : ses membres sont issus d'une autre tribu, celle des enseignants. Ils habitent toujours avec ces derniers tout en vivant un peu en ermites. De plus, ils se déplacent régulièrement pour rencontrer la tribu des cadres scolaires, ils organisent des rencontres avec celle des parents et ils discutent fré-

L'identité professionnelle (...) réfère au phénomène par lequel les personnes développent un fort sentiment d'appartenance à un groupe professionnel particulier.

quemment avec la tribu communautaire. Finalement, on observe qu'à intervalles réguliers, ils se réunissent entre eux afin de réfléchir sur leurs savoirs et de perfectionner leurs techniques.

En utilisant la métaphore de l'île et de ses tribus, nous proposons de mettre en relief l'identité professionnelle particulière des directions d'établissements scolaires. En fait, de quoi parle-t-on quand on parle d'identité professionnelle? À quoi cette notion réfère-t-elle?

L'identité professionnelle, qui s'apparente à la notion d'identité sociale, réfère au phénomène par lequel les personnes développent un fort sentiment d'appartenance à un groupe professionnel particulier. Son étude est ancrée dans la notion de construction sociale de la réalité de Berger et Luckman (1966) et constitue un exemple particulièrement intéressant du concept de représentation sociale. Selon Sainsolieu (1985), appuyé par Dubar (1998), l'identité professionnelle se construit par le biais de l'expérience relationnelle au travail, incluant l'expérience des relations de pouvoir. Bergeron (1997) souligne également le rôle joué par la formation en tant que « vecteur de l'élaboration d'une identité professionnelle de base ». L'identité professionnelle se développerait donc dans la dynamique sociale des échanges symboliques en contexte de travail, mais aussi lors de la formation initiale et continue.

Dans le cadre de nos recherches auprès des gestionnaires de l'éducation, nous nous intéressons à la formation et à l'expérience organisationnelle comme agents de la construction de l'identité professionnelle. La question principale que nous nous posons est la suivante :

- L'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires est-elle différente de celle des enseignants qui aspirent à devenir directrices et directeurs?

Nous tentons de répondre à cette question de deux manières. Tout d'abord, afin de mieux situer le questionnement dans son contexte disciplinaire, nous retraçons les grandes lignes de l'historique de la formation en administration de l'éducation, tout d'abord aux États-Unis, où la profession a ses origines, et ensuite au Canada français et anglais². Deuxièmement, à partir de données de recherche recueillies par Langlois³ dans le cadre d'une étude sur le leadership, nous examinons la question de l'identité professionnelle distincte des chefs d'établissements scolaires.

2. Ces informations ont été recueillies dans le cadre du projet *Représentations et pratiques du leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* dirigé par Claire Lapointe et subventionné par le CRSH 2002-2005.

3. Les données présentées proviennent du projet *Représentations et pratiques du leadership moral dans les organisations scolaires atypiques*, sous la direction de Lyse Langlois, subventionné par le CRSH 2002-2004 et le FQRSC 2002-2005.

Contexte

Survol historique de la formation en administration scolaire

Tout en rappelant que les origines de l'administration scolaire remontent au 19^e siècle (Reeder, 1958), les auteurs s'entendent pour dire que le champ professionnel a véritablement émergé au début du 20^e siècle à la suite, d'un côté, de la révolution industrielle et de la croissance démographique subséquente dans les villes, et de l'autre, du projet démocratique états-uniens (Barnabé et Toussaint, 2002; Knezevich, 1984; Campbell *et al*, 1987). La profession administrative en éducation se préparerait donc à fêter son centenaire.

Selon Campbell *et al*, les études formelles en administration scolaire, indicatrices de l'émergence de la profession en tant que telle, auraient débuté après 1905, année où deux des principaux pionniers du domaine, Elmwood P. Cubberley et George D. Strayer, ont terminé des doctorats en éducation « avec une emphase en administration⁴ » (p. 4). De leur côté, Barnabé et Toussaint (2002) rappellent la création, en 1915, de la revue scientifique *Educational Administration and Supervision*, un signe de la maturité de la discipline, alors que Knezevich (1984) souligne l'apparition, durant les années 1920, d'un corpus de littérature assez important pour que l'administration scolaire soit considérée comme un champ d'études en soi.

De 1920 à 1940 environ, la formation donnée aux administrateurs scolaires s'inspire principalement d'anecdotes et de leçons apprises de praticiens reconnus et respectés (Brunet, 2003; Drake et Roe, 1999). Vers 1940, la profession administrative en éducation connaît une importante période de croissance fondée sur l'emprunt systématique à d'autres champs d'études et de pratiques tels que l'administration des affaires et celle du monde militaire, la science politique, l'économie, la psychologie et la sociologie. Mais au début des années soixante, un vent de changement social et politique, qui commence à souffler sur l'Occident, entraîne avec lui un renouveau épistémologique et méthodologique du champ d'études en administration scolaire (Deblois, 1988). Deux figures de proue de ce changement sont des Canadiens, Thomas B. Greenfield et Christopher Hodgkinson (Langlois et Lapointe, 2002). Ces chercheurs rejettent le carcan du modèle positiviste emprunté aux sciences naturelles et très présent dans les sciences sociales. Ils proposent pour l'administration scolaire une approche plus humaniste, qui tienne compte des défis propres à l'administration de l'éducation et à un leadership ancré dans les valeurs. L'influence de Greenfield et de Hodgkinson s'est étendue internationalement et est encore très présente aujourd'hui (MacMillan, 2003).

Ils proposent pour l'administration scolaire une approche plus humaniste, qui tienne compte des défis propres à l'administration de l'éducation et à un leadership ancré dans les valeurs.

Au nord du 49^e parallèle

En ce qui a trait à l'historique du champ de l'administration scolaire au Canada et au Québec, Barnabé et Toussaint (2002) ont réalisé un travail colossal et leur ouvrage *L'administration de l'éducation : Une perspective historique* contient une riche mine d'informations. Pour les besoins du présent article, nous nous conten-

4. La traduction en français est de nous.

terons de dresser un portrait succinct de l'évolution de la profession administrative en éducation au Canada, profitant de l'occasion pour souligner quelques oublis historiques.

Au Canada en général, la profession a un peu connu les mêmes étapes de développement qu'aux États-Unis. Étant tous deux situés dans d'anciennes colonies britanniques, les systèmes scolaires de ces pays partagent des racines communes. Partant de l'école du village avec son *syndic*, ancêtre de la commission scolaire, ils ont connu les fortes croissances provoquées par l'industrialisation et l'urbanisation du début du 20^e siècle. Par la suite, après la Seconde guerre mondiale, ils ont tous deux été marqués par la démocratisation de l'éducation et l'accès égal pour toutes et tous. Aujourd'hui, ils apparaissent comme des méga-systèmes scolaires confrontés aux transformations sociales, économiques et politiques du 21^e siècle.

Bien qu'au Canada l'éducation est de juridiction provinciale et que chaque province possède ses caractéristiques propres, l'administration de l'éducation est assez semblable d'un système à un autre, tout comme la profession qui l'accompagne. Au Canada anglais ainsi que dans la francophonie canadienne à l'est et à l'ouest du Québec⁵, la formation professionnelle en administration scolaire va s'inspirer fortement des modèles et programmes développés aux États-Unis et offerts tout d'abord à l'Université d'Alberta grâce à la collaboration de la Fondation Kellogg. Une anecdote historique intéressante est qu'un des premiers diplômés de ce programme de maîtrise en administration scolaire est Henry Breau, administrateur scolaire au ministère de l'Éducation du Québec de 1964 à 1984. D'origine acadienne, monsieur Breau était bilingue et travaillait au secteur catholique anglophone du MEQ. Dans une série d'entrevues réalisées quelques années après sa retraite, monsieur Breau nous a décrit le contenu du programme d'alors, auquel participaient tant les étudiants du MBA que ceux de l'administration scolaire. Un autre Acadien, Alphonse Gaudet, compte parmi les premiers Canadiens français à obtenir un Ph. D. en administration scolaire. Originaire de Clare en Nouvelle-Écosse, Alphonse Gaudet partira étudier aux États-Unis où il terminera son doctorat en administration scolaire en 1965 à l'université du Maryland. À son retour au Canada, il participera à la création, en 1967, du programme de maîtrise en administration scolaire de l'Université de Moncton, faisant de cette université un des premiers établissements francophones à offrir une formation dans ce domaine.

Au Québec, la formation en administration scolaire débute dans les années cinquante par l'intégration, à la licence en pédagogie, de cours portant sur la supervision scolaire et destinés, au début, aux inspecteurs d'écoles et aux directeurs des collèges classiques⁶ (Barnabé et Toussaint, 2002)⁷. Les formations se multiplient ensuite afin de répondre aux besoins créés par la réforme Parent. Toujours selon Barnabé et Toussaint, c'est à partir de 1975 que les universités québécoises offriront des programmes spécialisés en administration scolaire.

5. Nous utilisons ces termes afin d'éviter l'emploi de la notion ethnocentrique *hors-Québec*.

6. Comme les fonctions d'inspecteur d'écoles et de directeur de collège classique n'étaient pas accessibles aux femmes, ces termes sont volontairement utilisés uniquement au masculin.

7. Ces auteurs rappellent le rôle joué par le professeur Philippe Dupuis dans le développement du programme de formation offert à l'Université de Montréal dès le début des années soixante.

Aujourd'hui, près de la moitié des provinces canadiennes ont adopté des directives quant aux conditions de formation professionnelle exigées pour occuper un poste de direction d'établissement scolaire. Dans certaines provinces, dont le Nouveau-Brunswick, l'exigence de certification remonte à plus de vingt ans alors que pour d'autres elle est très récente, comme c'est le cas pour le Québec. Un examen des contenus des formations actuellement offertes permet de constater que dans certaines provinces, les profils établis sont surtout basés sur une vision technique du rôle des chefs d'établissements scolaires et sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire de type automatiques. Il semblerait que peu de place soit accordée au développement d'attitudes intellectuelles propices à une curiosité véritablement réflexive et critique et à une autonomie professionnelle⁸. Par ailleurs, comme on l'a vu en introduction de cet article, la formation ne constitue pas le seul contexte dans lequel se développe l'identité professionnelle. La dynamique des relations sociales dans un environnement organisationnel donné contribue elle aussi à cette construction symbolique. Ce postulat nous a amenées à poser la question spécifique suivante :

- L'analyse des représentations quant au leadership permet-elle de distinguer l'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires de celle d'enseignantes et d'enseignants qui aspirent à cette fonction?

Méthodologie

Le projet dont sont tirés les résultats visait à cerner le leadership de directions d'établissements scolaires et celui d'enseignants qui aspirent à la fonction et qui ont des tâches de coordination. L'étude a été réalisée dans cinq établissements scolaires du niveau secondaire. L'échantillon est composé de neuf directions d'établissements, dont quatre hommes et cinq femmes, et de huit membres du personnel enseignant aspirant à la fonction de direction, dont trois hommes et cinq femmes, pour un total de 17 participants. Au moment de l'étude, les participants étaient âgés de 30 à 55 ans et possédaient de une à 33 années d'expérience en éducation. Les directrices et directeurs possédaient de une à 14 années d'expérience en gestion.

La recherche repose sur des entrevues semi-structurées qui mettent en évidence les conceptions du leadership en éducation. Les questions portaient plus précisément sur le rôle et la représentation du leadership en lien avec les besoins de plus en plus diversifiés des élèves. Elles abordaient également la démarche de résolution de problème dans la prise de décision. Les entrevues ont duré de 60 à 90 minutes. Elles ont été enregistrées et retranscrites intégralement. Par la suite, chaque personne a reçu une copie de son entrevue qu'elle a validée et approuvée.

Le corpus a été traité à l'aide du logiciel ALCESTE. Ce logiciel effectue un traitement statistique du vocabulaire présent dans un corpus. Pour ce faire, il établit tout d'abord la fréquence relative (khi2) des mots présents dans l'ensemble du corpus ainsi que leur cooccurrence, c'est-à-dire l'apparition simultanée de certains ensem-

8. Observation effectuée par des participants au congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire à Winnipeg, en mai 2004. Un même constat est présent aux États-Unis tel que noté lors du 18^e Congrès annuel de la University Council of Educational Administration tenu à Kansas City en novembre 2004.

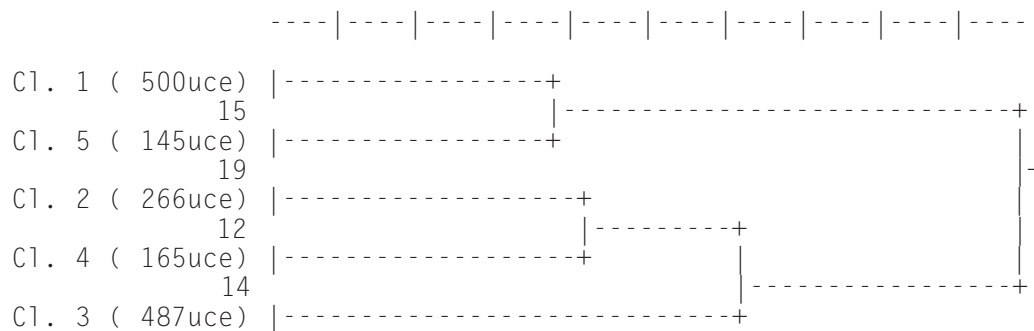
bles de mots différents d'autres ensembles (classification descendante hiérarchique). Les mondes lexicaux ainsi créés sont appelés *classes*. Ils correspondent à la notion de monde de représentations issue de la psychologie sociale française. Dans un deuxième temps, ALCESTE relie chacune des classes, et son vocabulaire propre, aux variables qui caractérisent le plus ses sujets. Dans le cas présent, les variables retenues sont le statut des participants (direction d'école ou enseignant), leur âge, leur sexe et le nombre d'années d'expérience accumulées en éducation et en gestion.

Présentation des résultats

L'expérience de l'identité par l'analyse du leadership

La première étape de l'analyse, soit la classification descendante hiérarchique, fait ressortir cinq mondes lexicaux, ou classes, avec leurs variables spécifiques et décrit de quelle manière ces classes sont liées et s'opposent (Figure 2). La procédure a d'abord distingué les classes 1 et 5 des classes 2, 3 et 4. C'est la division la plus caractéristique. Puis, la classe 3 a été distinguée des classes 2 et 4.

Figure 2 : L'arbre de la classification descendante hiérarchique



La classe 1

La classe 1 contient 32 % de l'ensemble du vocabulaire retenu. Elle est plus caractéristique du discours des femmes ($khi2 = 5.25$) qui occupent un poste de direction d'établissement ($khi2 = 5.12$). Les résultats indiquent l'absence de lien significatif avec le nombre d'années d'expérience en enseignement ou en gestion. Par contre, l'âge est révélateur, les personnes âgées de 30 à 35 ans étant plus représentatives de cette classe ($khi2 = 131.68$). Le discours de la classe 1, qui est marqué par les pronoms possessifs *ma* et *mes* ainsi que par les pronoms démonstratifs *ces* et *ceux*, prend en considération les besoins des jeunes : manuel, service, modèle, vision, différent, déficient, encadrement, projet, comportement. La manière dont on y parle de la gestion est marquée par la sollicitude (approcher, spécifique, décrocher, relier, développer, devenir, adapter) et par le soin apporté à l'encadrement des élèves (intégrer, atmosphère, discipline, identifier, expertiser, centrer, social, persévérant, réussite). Voici trois extraits de verbatim qui sont représentatifs de cette classe :

J'ai développé avec mon équipe des modèles de service pour les jeunes. Une fois conçu, mon travail consistait à les mettre en place et à coordonner le tout.

Mon rôle c'est d'encadrer les jeunes. Dans cette école, on fait l'intégration complète, partielle et très partielle selon le niveau de l'élève.

Je comprends nos jeunes car il faut réaliser qu'il peut y avoir différentes raisons pouvant expliquer les difficultés des élèves.

La classe 2

Cette classe contient 17 % de l'ensemble du vocabulaire retenu. Elle est plus caractéristique des personnes qui occupent un poste de direction ($khi2 = 2.47$) et qui possèdent de 15 ($khi2 = 36.61$) à 25 ($khi2 = 53.54$) années d'expérience en enseignement et moins de 5 ans d'expérience en gestion ($khi2 = 36.61$). Cette classe n'est pas reliée de manière significative à la variable sexe. Le discours est conjugué à la première personne du singulier (je me, moi) en relation avec la deuxième personne du singulier (tu, toi, ta). Le vocabulaire décrit une identité de gestionnaire, mais qui tend vers un leadership de collaboration avec les parents (parents, personne, influencer, écouter, famille). Le leadership s'exprime dans la résolution de problèmes avec des termes tels que conflit, capable, régler, leader, pouvoir, rôle, amener, influencer, discussion, estimer, exprimer. Il est intéressant de noter dans le discours la présence des mots *enfant* et *adolescent* au lieu de *jeune* ou *élève*.

La résolution de problèmes est nécessaire dans notre travail. Chercher des solutions et faire trouver des solutions aux gens, et ne pas les régler à leur place, mais peut-être les faire cheminer par eux-mêmes pour qu'eux-mêmes trouvent la solution.

Je pense qu'un bon leader est capable d'aller chercher le meilleur de chacune des personnes et d'utiliser ces ressources aux endroits qu'il faut. Il doit aussi être capable d'écouter tout le monde en leur faisant confiance.

Le parent va t'aider à trouver des solutions comme toi tu peux lui donner des solutions pour gérer l'enfant à la maison.

La classe 3

La classe 3 contient 31 % de l'ensemble du vocabulaire retenu. Elle est plus caractéristique des femmes ($khi2=8.33$) enseignantes ($khi2=18.58$). Ici encore, la variable nombre d'années d'expérience en enseignement n'est pas significativement reliée à la classe. Le discours, qui inclut les troisièmes personnes du singulier et du pluriel (elle, il, ils, leur, lui), la deuxième personne du pluriel (vous, vos) et la première personne du pluriel (nous, notre, nos), se situe fortement dans le temps et semble être ancré dans un horaire divisé : aujourd'hui, semaine, matin, horaire, heure, journée. Axé sur l'équipe, sur les exigences du travail et sur le savoir-faire à développer chez les jeunes (productif, ordre, technicien, donner exemple, emploi), il est particulièrement marqué par des termes du monde des valeurs tels que *rigueur*, *autonomie*, *valeur*, *engagement*, *respect*, *heureux*. L'élève y est nommé par les termes *étudiant*, *jeune*, *adulte*.

Je pense qu'ici, le pouvoir est beaucoup délégué avec les autres quand vient le temps des tâches.

Concernant les valeurs, ce n'est pas juste à l'école qu'elles doivent se vivre. Par exemple, une étudiante a rencontré un enseignant à l'aréna le soir. Elle lui a demandé de lui acheter une bière et la personne a accepté. (Je ne suis pas d'accord). Il faut donner l'exemple.

La rigueur, toujours la rigueur. Les mêmes valeurs qu'on a ici : la rigueur, l'engagement, le respect, l'autonomie qu'on veut transmettre aux élèves.

La classe 4

Cette classe contient 11 % de l'ensemble du vocabulaire retenu. Elle est plus caractéristique des hommes (khi2=24.55) gestionnaires (khi2=31.01) qui possèdent près de 10 ans d'expérience en gestion (khi2=64.21). Le discours est présenté sous le pronom indéfini *on*. Il parle de leadership (décision, consulter, consensus, regarder, prendre, décider, informer, impliquer, entendre, critiquer, leadership) ainsi que de gestion (hiérarchie, procédure, position, autorité, imposer, document, politique). Les vocables *moraux*, *procédure*, *processus*, *dilemme*, *hésiter*, *déranger*, *réagir*, *vrai*, *grave*, *pleurer* soulignent la présence d'un questionnement et d'une sensibilité éthique.

Quand il faut consulter tout le personnel afin de donner la chance à tout le monde de s'exprimer, prendre une décision peut prendre un an. Des fois, je suis impatient, j'ai besoin que les choses se passent plus vite. Je serai prêt à compromettre cette consultation participative à un certain niveau pour que les décisions se prennent plus vite.

L'étape la plus difficile est d'arriver à un consensus avec tout le monde, surtout avec un personnel de 40 personnes qui ont des visions différentes.

C'est cette capacité à prendre des risques, des initiatives. Consulter, prendre des décisions, s'affirmer dans ce que l'on croit, etc. Il y a un style de leadership dans cette école, et c'est le leadership participatif.

La classe 5

Cette dernière classe comprend 9 % du vocabulaire analysé. Elle est représentative des hommes (khi2=7.98) qui enseignent (khi2=21.97) et qui possèdent plus de 20 années d'expérience en enseignement (khi2=48.21). Le discours, marqué par les pronoms possessifs *ma* et *mon*, porte sur les matières scolaires, les savoirs et le cheminement scolaire (université, cours, enseignement, géographie, sciences, menuiserie, bac, mathématique, collège, français, certificat, graduer, bourses, diplôme, élémentaire, anglais, secondaire, école, période). Les éléments structurants de ce cheminement sont très présents (période, secteur, critère, note, psychologue, orthopédagogue, portfolio) ainsi que l'idée de l'accompagnement offert aux élèves (suggérer, modifier, montrer, implanter), celui-ci étant teinté de sollicitude (humain, accueillir, soutenir). Le terme *élèves* est utilisé pour décrire les apprenants.

J'ai enseigné tous les cours de sciences familiales, alimentation, développement humain, couture. J'ai enseigné pendant dix ans. J'ai pris congé et je suis retourné aux études. Je me suis formé en histoire et géographie.

Tu n'avais jamais plus de 15 élèves parce que chaque élève n'est pas à la même classe et tu devais connaître tes jeunes et les années où ils étaient, et les faire progresser.

C'est cela l'intégration dans notre organisation conçue en famille : les profs de math, les profs de français, les profs d'histoire, de géographie. C'est diversifié et chaque famille doit prendre soin des élèves et faire le suivi.

L'analyse factorielle des correspondances

L'étape suivante, l'analyse factorielle des correspondances, a permis de situer les classes sur un plan cartésien et de mettre leur vocabulaire spécifique en relation selon deux axes. Ces axes ont ensuite été nommés selon notre interprétation du vocabulaire qui leur est associé, ce qui a permis de distinguer les liens et les oppositions qui caractérisent les classes (Figure 3).

Figure 3 : Analyse factorielle des correspondances appliquée au vocabulaire



Tout d'abord, on note que l'axe horizontal explique 34.36 % de l'inertie, alors que l'axe vertical en explique 25.38 %. Les distinctions entre les mondes lexicaux des cinq classes sont donc plus reliées à l'axe des x qu'à celui des y . L'analyse du vocabulaire en fonction de sa localisation sur les quadrants nous amène à nommer les deux axes de la manière suivante. L'axe horizontal évoque la double perspective des participants au regard des jeunes avec qui ils interagissent : d'un côté, dans la section

des $x+$, soit à la droite de l'axe horizontal, se trouvent l'élève à l'école, le jeune qui doit apprendre, l'enfant en devenir, le professeur avec les programmes et la pédagogie. Il s'agit là de la perspective scholastique traditionnelle de l'identité professionnelle d'un pédagogue. De l'autre côté, dans la section des $x-$, le vocabulaire parle de l'accompagnement du futur employé, de la confiance qu'il saura devenir autonome et se prendre en main dans le monde du travail adulte, et du temps organisateur. Cette vision rappelle la nouvelle composante de la mission de l'école québécoise, soit son caractère orientant.

Par ailleurs, en reliant les variables démographiques à leur classe, on constate que c'est au niveau de l'axe vertical que les discours distinguent les identités professionnelles des directions d'établissements de celle des enseignants et, dans une moindre mesure, celle des femmes de celle des hommes. Ainsi, à l'extrémité supérieure de l'axe vertical ($y+$), le vocabulaire, qui appartient aux classes statistiquement plus représentatives du groupe enseignant et des femmes, évoque l'accueil dans le système scolaire, la marche régulière et cadencée vers la fin des études secondaires, l'administration du programme, alors que l'extrémité inférieure de cet axe, dont les classes sont reliées aux directions d'établissements et aux hommes, décrit les défis posés par l'accompagnement de l'enfant, la recherche de solution avec ses parents, la présence des émotions, du pouvoir, de la critique et de la recherche de consensus.

Finalement, un examen des vocables plus centraux sur le plan cartésien indique une symbolique professionnelle commune qui donne la priorité aux relations et à la communication avec des termes comme *regrouper*, *soutien*, *suivre*, *rétablir*, *impliquer*, *relier*, *entendre*, *devenir*, *informer* et, pour ainsi dire au point de rencontre des deux axes, le vocable *mot*.

Interprétation

L'interprétation qui se dégage pour l'ensemble des résultats démontre certaines particularités que nous allons souligner. Pour la classe 1, les résultats indiquent une recherche d'équilibre chez les femmes directrices qui prennent en considération le contexte spécifique des élèves. La classe 2 révèle la place que prend, aux yeux des directions d'écoles, la construction d'un dialogue avec les parents dans le but d'aider les élèves. La classe 3, qui est spécifique aux enseignantes, se colle à la réalité d'un jeune que l'on veut aider à bien fonctionner dans la société. La classe 4 reconnaît la complexité d'une pratique de gestion qui se transforme. La dernière classe, associée aux enseignants, est fortement inscrite dans une dimension pédagogique.

Si on relie ces résultats à la question de l'identité professionnelle, l'analyse statistique des discours indique clairement, sur l'axe des y entre autres, que même s'ils partagent une formation initiale commune en tant que pédagogues, les gestionnaires et les aspirants à la fonction possèdent des identités spécifiques enracinées dans des collectivités et des pratiques professionnelles distinctes. Ainsi, le discours des enseignantes et enseignants qui aspirent à devenir gestionnaires intègre difficilement les composantes reliées à la gestion scolaire, les vocables associés au leadership et à la prise de décision étant absents, alors que celui des gestionnaires en est très fortement imprégné. La deuxième polarité, présente sur l'axe des x , est relative à la mission de

l'école et semble distinguer la vision d'une école qualifiante de celle d'une école plus traditionnelle.

De plus, il apparaît que la variable *nombre d'années d'expérience* est significative lorsqu'elle est associée aux enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté.

Conclusion

Cette étude éclaire de manière originale la problématique de l'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires. Les résultats appuient en effet le postulat d'une identité propre qui se développe entre autres par le biais des expériences organisationnelles. Par exemple, l'absence des vocables inhérents au leadership et à la prise de décision chez les enseignantes et les enseignants est particulièrement significative et semble indiquer un parcours à compléter au niveau de l'expérience organisationnelle et de la formation. En l'absence d'une identité propre à la gestion, l'enseignante ou l'enseignant demeure ancré dans sa vision pédagogique, passant difficilement à une identité organisationnelle. La formation en administration scolaire peut aider à construire cette forme d'identité propre à la fonction administrative.

À la lumière de l'analyse des variables, nous constatons également que la variable *nombre d'années d'expérience à un poste de direction* éclaire d'une manière particulière la construction d'une identité spécifique. En effet, pendant les premières années en fonction, cette identité continue de prendre appui sur un passé d'enseignant. Au fur et à mesure que s'accumulent les expériences, les personnes intègrent un vocabulaire proche de la réalité de l'administration avec des vocables comme leadership, prise de décision, consensus, équipe. C'est à partir de ce moment que nous observons une distanciation par rapport aux mondes de représentations des enseignants. Finalement, chez les chefs d'établissements qui cumulent plus d'années d'expérience en gestion scolaire, cette identité professionnelle se cristallise et présente des facettes propres à l'administration scolaire.

Notre survol historique nous a aussi permis de dégager certains constats. Tout d'abord, en ce qui a trait aux contenus de formation actuellement en vigueur pour les gestionnaires de l'éducation, il importe de se questionner quant à l'influence qu'ils auront sur cette identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires à une époque où la notion de réussite éducative intègre obligatoirement la prise en compte de perspectives telles que le savoir-vivre ensemble (Delors, 1997), l'apprentissage tout au long de la vie (Bjornavold, 2004), la responsabilité sociale face à un développement durable (la Commission des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement, 1987), la citoyenneté démocratique et mondiale (Ferrer et Allard, 2002) et la gestion de la réussite par un processus responsable (Langlois et Lapointe, 2004). En effet, les profils de formation réduisent et négligent actuellement certaines composantes prioritaires dans la définition des compétences qui sont aujourd'hui requises chez une ou un leader en éducation. Ainsi, peu de place semble être faite à l'acquisition des savoirs reliés à la responsabilité d'éduquer des citoyens du monde ou ceux inhérents à la pratique d'un leadership éthique autodéterminé situé non

plus dans la dichotomie noir/blanc du « règlement », mais plutôt dans une zone grise propre aux décisions éthiques et à un agir tourné vers une plus grande responsabilité (Langlois, 2004). À ces constats s'ajoute un souci certain quant au rôle de la recherche et des connaissances scientifiques dans les programmes de formation initiale et continue des gestionnaires de l'éducation. En effet, après avoir peut-être trop longtemps oscillé vers des contenus théoriques coupés de la pratique, il ne faudrait pas que le balancier soit maintenant bloqué dans un type de formation basée principalement sur le partage d'expérience, aussi remarquable soit-elle, et sur la résolution de problèmes ponctuels. On se trouverait alors faire marche arrière dans le temps et retourner aux approches privilégiées au début du 20^e siècle, avant que la gestion de l'éducation ne soit considérée comme une véritable profession possédant son propre champ d'études et de recherche.

Références bibliographiques

- Barnabé, Clermont et Toussaint, Pierre. (2002). *L'administration de l'éducation Une perspective historique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Berger, Peter. L. et Luckmann, Thomas (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge*. Garden City, New York : Anchor Books.
- Bergeron, Jacqueline. (2002). Identité professionnelle-professionnalité-formation : Le cas des instituteurs d'IME 1994-1998. Communication présentée à la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris.
- Bjornavold, Jens. (2000). Better use of individual knowledge and competence. 8^{ième} Conférence des ministres européens de l'éducation « L'apprentissage tout au long de la vie; de la rhétorique à la réalité ». Oslo, 24 et 25 juin.
- Brunet, Luc. (2003). La gestion des mouvements des ressources humaines : la mobilisation et la mobilité. Dans Moisset, J. J., Plante, J. et Toussaint, P. (dir). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Sainte-Foy : Presse de l'université du Québec., pp.267-290
- Campbell, Roald. F., Fleming, Thomas, Newell, L. Jackson. et Bennion, John W. (1987). *A History of Thought and Practice in Educational Administration*. New York: Teachers College Press.
- Commission mondiale de l'environnement et le développement. (1987). *Notre avenir à tous*. Rapport présenté à l'Organisation des Nations Unies.
- Deblois, Claude. (1988). *L'administration scolaire et le défi paradigmatique*. Sainte-Foy, Les Cahiers du Labraps, Université Laval.
- Delors, Jacques. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacob.

- Drake, Thelbert L. et Roe, William H. (1999). *The Principalship Fifth Edition*. Upper Saddle River : Prentice-Hall.
- Dubar, Claude. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- Ferrer, Catalina et ALLARD, Réal. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique. *Éducation et francophonie*, Vol. XXX, No 2. Revue en ligne <http://www.acelf.ca/revue/30-2/>
- Knezevich, Stephen J. (1984). *Administration of Public Education Fourth Edition*. New York : Harper & Row.
- Langlois, Lyse et Lapointe, Claire. (dir.). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw Hill.
- Langlois, Lyse. (1997). *Les défis de la gestion scolaire d'après un modèle de leadership éthique : une étude de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Canada.
- MacMillan, Robert B. (Ed.) (2003). *Questioning Leadership: The Greenfield Legacy*. London, ON : The Althouse Press.
- Reeder, G. Ward (1958). *The Fundamentals of Public School Administration Fourth Edition*. New York : The Macmillan Company.
- Sainsolieu, René. (1985). *L'identité au travail, 2^e édition*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.