Document generated on 07/17/2025 10:59 p.m.

Éducation et francophonie

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

Professionalization of the Principal's Duties

And the Development of an Educational Administration Field of Study

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

Volume 32, Number 2, Fall 2004

Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1079071ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1079071ar

See table of contents

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)
1916-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie*, *32*(2), 36–61. https://doi.org/10.7202/1079071ar

Article abstract

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.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2004

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

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

L'activité du professionnel est considérée complexe.

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'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.

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 scienticité, 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 disciplinaire[1], 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 panoptisme[2], 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.

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.

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.

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 continuel 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.

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

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.

Depuis 1979, le statut, les responsabilités et les pouvoirs du directeur d'établissement au Québec sont établis dans la Loi sur l'instruction publique[3] (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.

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 continuelle 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.

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.

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 continuel 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 (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.

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

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.

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.

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 à consister 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 institutionnalisées[4]. 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 définis 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.

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.

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.

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 fonction[5], 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

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.

La connaissance ne moule pas nécessairement l'agir.

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 forgent 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.

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

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 a 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

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

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.

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.

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 scienticité 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 medecine*. New York : Harper & Row.

Greenfield, T. (1991). *Science and service: the making of the profession of educational administration. Paper given to the Thirty-fith 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.