Document generated on 07/17/2025 8 p.m.

Éducation et francophonie

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

Educational Administration and Profession Identity Building of the School Principal

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

Yamina Bouchamma

Volume 32, Number 2, Fall 2004

Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1079072ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1079072ar

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

Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et francophonie*, *32*(2), 62–78. https://doi.org/10.7202/1079072ar

Article abstract

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.

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/

érudit

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/

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 le 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.

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).

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.

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 jeux* 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-

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 ethnolinguistique, 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 questionnement et s'interroger sur la construction identitaire du leadership éducationnel.

Peut-être faudrait-il étendre le questionnement 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 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)

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

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.

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 4e, 5e à 8e, 4e à 8e) et deux dans l'enseignement secondaire (9e à 12e et 7e à 12e) 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.

Résultats

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

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).

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

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

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 deviens 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).

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

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).

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 aurais 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*, l*ittératie 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 respires 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 fais 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.

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

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'identisation 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.

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 70e 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 21e 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 25e 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.