

Identité professionnelle et leadership en éducation

Analyse de pratiques collectives distinctes

The Professional Identity of School Leaders

Evolution and Transformation

La identidad profesional de los directores de establecimientos escolares

Evolución y transformación

Claire Lapointe and Lyse Langlois

Volume 32, Number 2, Fall 2004

Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079078ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079078ar>

[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

Lapointe, C. & Langlois, L. (2004). Identité professionnelle et leadership en éducation : analyse de pratiques collectives distinctes. *Éducation et francophonie*, 32(2), 175–190. <https://doi.org/10.7202/1079078ar>

Article abstract

In the framework of our research with educational administrators, we are interested in the elements of building professional identity, which are training and organizational experience. Our work, which is at the exploratory stage, is guided by two main research questions. What can we learn from looking at the history of educational administration in terms of the evolution of the professional identity of school leaders? Does the professional identity of school principals differ from that of teachers who wish to become principals? In this article, we try to answer these questions in two ways. First, we synthesise the history of educational administration training in the United States, where the profession originated, and in French and English Canada. This leads to an exploration of the problem of the skills that are omitted from the vision and current design of administrator training in Canada. Then, based on the results of a recent study, we examine the question of the distinct professional identity of school principals.

Identité professionnelle et leadership en éducation : analyse de pratiques collectives distinctes¹

Claire Lapointe,

Professeure agrégée, Université Laval, Québec, (Québec) Canada.

Lyse Langlois,

Professeure agrégée, Université Laval, Québec, (Québec) Canada.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de nos recherches auprès des gestionnaires de l'éducation, nous nous sommes intéressées aux agents de la construction de l'identité professionnelle que sont : la formation et l'expérience organisationnelle. Nos travaux, qui en sont au stade exploratoire, sont guidés par deux principales questions de recherche? Que peut nous apprendre une lecture historique de la formation en administration de l'éducation quant à l'évolution de l'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaire? L'identité professionnelle des directions d'écoles est-elle différente de celle des enseignants qui aspirent à devenir directrices et directeurs? Dans cet article, nous tentons de répondre à ces questions de deux manières. Tout d'abord, nous faisons une synthèse de l'historique de la formation en administration de l'éducation dans le contexte des États-Unis, où la profession a ses origines, et au Canada français et anglais. Ceci nous amène à poser la problématique des compétences oubliées dans

1. Les autrices remercient le CRSH et le FQRSC pour leur appui aux travaux de recherches qu'elles mènent et dans lesquels cet article s'insère.

la vision et la conception actuelles de la formation des directions d'établissements scolaires au Canada. Ensuite, en nous appuyant sur les résultats d'une étude récente, nous examinons la question de l'identité professionnelle distincte des directions d'écoles.

ABSTRACT

The Professional Identity of School Leaders: Evolution and Transformation

Lyse Langlois, Associate Professor, Laval University, Québec, (Québec) Canada.

Claire Lapointe, Associate Professor, Laval University, Québec, (Québec) Canada.

In the framework of our research with educational administrators, we are interested in the elements of building professional identity, which are training and organizational experience. Our work, which is at the exploratory stage, is guided by two main research questions. What can we learn from looking at the history of educational administration in terms of the evolution of the professional identity of school leaders? Does the professional identity of school principals differ from that of teachers who wish to become principals? In this article, we try to answer these questions in two ways. First, we synthesise the history of educational administration training in the United States, where the profession originated, and in French and English Canada. This leads to an exploration of the problem of the skills that are omitted from the vision and current design of administrator training in Canada. Then, based on the results of a recent study, we examine the question of the distinct professional identity of school principals.

RESUMEN

La identidad profesional de los directores de establecimientos escolares: evolución y transformación

Lyse Langlois, Profesora titular, Universidad Laval, Quebec, (Quebec) Canadá.

Claire Lapointe, Profesora titular, Universidad Laval, Quebec, (Quebec) Canadá.

En el cuadro de las investigaciones que hemos realizado entre los gestores de la educación, nos hemos interesado a la construcción de la identidad profesional cuyos agentes son: la formación y la experiencia organizacional. Nuestros trabajos, que aun se encuentran en un estado exploratorio, han sido guiados por dos cuestiones de investigación principales: ¿qué nos podría enseñar una lectura histórica de la formación en administración de la educación sobre la evolución de la identidad profesional de los jefes de establecimientos escolares? ¿La identidad profesional de los directores de escuela es acaso diferente de la de los maestros que aspiran a ser directoras o directores? En este artículo, tratamos de dar una respuesta a dichas cuestiones de dos maneras. Por principio, hemos realizado una síntesis de la historia de la formación

en administración de la educación en el contexto de los Estados Unidos, en donde la profesión se originó, y en Canadá francófono y anglófono. Eso nos condujo a plantear la problemática de las aptitudes olvidadas por la visión y la concepción actual de la formación de los directores de establecimientos escolares en Canadá. Finalmente, apoyándonos en los resultados de un estudio reciente, examinamos la cuestión de la identidad profesional específica de las direcciones de escuela

Introduction

Parler de compétences et d'identité professionnelle en éducation, c'est un peu comme aborder une île peuplée de plusieurs tribus qui se seraient associées dans un projet agricole commun. Tous les habitants de l'île partagent l'objectif d'obtenir des récoltes suffisantes pour répondre aux besoins de l'ensemble de la population. En même temps, chaque tribu possède un savoir particulier quant à la culture de certains fruits ou légumes, utilise ses outils et ses méthodes traditionnels pour les cultiver et privilégie certaines terres plutôt que d'autres où faire ses semailles. De plus, chacun habite son propre village, parle son propre dialecte, croit en ses propres dieux...

De la même manière, à l'intérieur d'un système scolaire donné, il existe plusieurs groupes d'actrices et d'acteurs qui ont chacun une fonction particulière en regard du processus d'enseignement/apprentissage. Les membres de chacun de ces groupes possèdent un savoir spécifique, une identité professionnelle distincte, un ensemble de compétences inhérentes au rôle précis qu'ils et elles jouent en éducation. La figure qui suit tente de représenter visuellement cette *île scolaire* et ses habitants.

Figure 1 : L'île scolaire



Une des tribus de l'île scolaire est celle des directrices et directeurs d'établissements. C'est une tribu très particulière : ses membres sont issus d'une autre tribu, celle des enseignants. Ils habitent toujours avec ces derniers tout en vivant un peu en ermites. De plus, ils se déplacent régulièrement pour rencontrer la tribu des cadres scolaires, ils organisent des rencontres avec celle des parents et ils discutent fré-

L'identité professionnelle (...) réfère au phénomène par lequel les personnes développent un fort sentiment d'appartenance à un groupe professionnel particulier.

quemment avec la tribu communautaire. Finalement, on observe qu'à intervalles réguliers, ils se réunissent entre eux afin de réfléchir sur leurs savoirs et de perfectionner leurs techniques.

En utilisant la métaphore de l'île et de ses tribus, nous proposons de mettre en relief l'identité professionnelle particulière des directions d'établissements scolaires. En fait, de quoi parle-t-on quand on parle d'identité professionnelle? À quoi cette notion réfère-t-elle?

L'identité professionnelle, qui s'apparente à la notion d'identité sociale, réfère au phénomène par lequel les personnes développent un fort sentiment d'appartenance à un groupe professionnel particulier. Son étude est ancrée dans la notion de construction sociale de la réalité de Berger et Luckman (1966) et constitue un exemple particulièrement intéressant du concept de représentation sociale. Selon Sainsolieu (1985), appuyé par Dubar (1998), l'identité professionnelle se construit par le biais de l'expérience relationnelle au travail, incluant l'expérience des relations de pouvoir. Bergeron (1997) souligne également le rôle joué par la formation en tant que « vecteur de l'élaboration d'une identité professionnelle de base ». L'identité professionnelle se développerait donc dans la dynamique sociale des échanges symboliques en contexte de travail, mais aussi lors de la formation initiale et continue.

Dans le cadre de nos recherches auprès des gestionnaires de l'éducation, nous nous intéressons à la formation et à l'expérience organisationnelle comme agents de la construction de l'identité professionnelle. La question principale que nous nous posons est la suivante :

- L'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires est-elle différente de celle des enseignants qui aspirent à devenir directrices et directeurs?

Nous tentons de répondre à cette question de deux manières. Tout d'abord, afin de mieux situer le questionnement dans son contexte disciplinaire, nous retraçons les grandes lignes de l'historique de la formation en administration de l'éducation, tout d'abord aux États-Unis, où la profession a ses origines, et ensuite au Canada français et anglais². Deuxièmement, à partir de données de recherche recueillies par Langlois³ dans le cadre d'une étude sur le leadership, nous examinons la question de l'identité professionnelle distincte des chefs d'établissements scolaires.

2. Ces informations ont été recueillies dans le cadre du projet *Représentations et pratiques du leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* dirigé par Claire Lapointe et subventionné par le CRSH 2002-2005.

3. Les données présentées proviennent du projet *Représentations et pratiques du leadership moral dans les organisations scolaires atypiques*, sous la direction de Lyse Langlois, subventionné par le CRSH 2002-2004 et le FQRSC 2002-2005.

Contexte

Survol historique de la formation en administration scolaire

Tout en rappelant que les origines de l'administration scolaire remontent au 19^e siècle (Reeder, 1958), les auteurs s'entendent pour dire que le champ professionnel a véritablement émergé au début du 20^e siècle à la suite, d'un côté, de la révolution industrielle et de la croissance démographique subséquente dans les villes, et de l'autre, du projet démocratique états-uniens (Barnabé et Toussaint, 2002; Knezevich, 1984; Campbell *et al*, 1987). La profession administrative en éducation se préparerait donc à fêter son centenaire.

Selon Campbell *et al*, les études formelles en administration scolaire, indicatrices de l'émergence de la profession en tant que telle, auraient débuté après 1905, année où deux des principaux pionniers du domaine, Elmwood P. Cubberley et George D. Strayer, ont terminé des doctorats en éducation « avec une emphase en administration⁴ » (p. 4). De leur côté, Barnabé et Toussaint (2002) rappellent la création, en 1915, de la revue scientifique *Educational Administration and Supervision*, un signe de la maturité de la discipline, alors que Knezevich (1984) souligne l'apparition, durant les années 1920, d'un corpus de littérature assez important pour que l'administration scolaire soit considérée comme un champ d'études en soi.

De 1920 à 1940 environ, la formation donnée aux administrateurs scolaires s'inspire principalement d'anecdotes et de leçons apprises de praticiens reconnus et respectés (Brunet, 2003; Drake et Roe, 1999). Vers 1940, la profession administrative en éducation connaît une importante période de croissance fondée sur l'emprunt systématique à d'autres champs d'études et de pratiques tels que l'administration des affaires et celle du monde militaire, la science politique, l'économie, la psychologie et la sociologie. Mais au début des années soixante, un vent de changement social et politique, qui commence à souffler sur l'Occident, entraîne avec lui un renouveau épistémologique et méthodologique du champ d'études en administration scolaire (Deblois, 1988). Deux figures de proue de ce changement sont des Canadiens, Thomas B. Greenfield et Christopher Hodgkinson (Langlois et Lapointe, 2002). Ces chercheurs rejettent le carcan du modèle positiviste emprunté aux sciences naturelles et très présent dans les sciences sociales. Ils proposent pour l'administration scolaire une approche plus humaniste, qui tienne compte des défis propres à l'administration de l'éducation et à un leadership ancré dans les valeurs. L'influence de Greenfield et de Hodgkinson s'est étendue internationalement et est encore très présente aujourd'hui (MacMillan, 2003).

Au nord du 49^e parallèle

En ce qui a trait à l'histoire du champ de l'administration scolaire au Canada et au Québec, Barnabé et Toussaint (2002) ont réalisé un travail colossal et leur ouvrage *L'administration de l'éducation : Une perspective historique* contient une riche mine d'informations. Pour les besoins du présent article, nous nous conten-

Ils proposent pour l'administration scolaire une approche plus humaniste, qui tienne compte des défis propres à l'administration de l'éducation et à un leadership ancré dans les valeurs.

4. La traduction en français est de nous.

terons de dresser un portrait succinct de l'évolution de la profession administrative en éducation au Canada, profitant de l'occasion pour souligner quelques oublis historiques.

Au Canada en général, la profession a un peu connu les mêmes étapes de développement qu'aux États-Unis. Étant tous deux situés dans d'anciennes colonies britanniques, les systèmes scolaires de ces pays partagent des racines communes. Partant de l'école du village avec son *syndic*, ancêtre de la commission scolaire, ils ont connu les fortes croissances provoquées par l'industrialisation et l'urbanisation du début du 20^e siècle. Par la suite, après la Seconde guerre mondiale, ils ont tous deux été marqués par la démocratisation de l'éducation et l'accès égal pour toutes et tous. Aujourd'hui, ils apparaissent comme des méga-systèmes scolaires confrontés aux transformations sociales, économiques et politiques du 21^e siècle.

Bien qu'au Canada l'éducation est de juridiction provinciale et que chaque province possède ses caractéristiques propres, l'administration de l'éducation est assez semblable d'un système à un autre, tout comme la profession qui l'accompagne. Au Canada anglais ainsi que dans la francophonie canadienne à l'est et à l'ouest du Québec⁵, la formation professionnelle en administration scolaire va s'inspirer fortement des modèles et programmes développés aux États-Unis et offerts tout d'abord à l'Université d'Alberta grâce à la collaboration de la Fondation Kellogg. Une anecdote historique intéressante est qu'un des premiers diplômés de ce programme de maîtrise en administration scolaire est Henry Breau, administrateur scolaire au ministère de l'Éducation du Québec de 1964 à 1984. D'origine acadienne, monsieur Breau était bilingue et travaillait au secteur catholique anglophone du MEQ. Dans une série d'entrevues réalisées quelques années après sa retraite, monsieur Breau nous a décrit le contenu du programme d'alors, auquel participaient tant les étudiants du MBA que ceux de l'administration scolaire. Un autre Acadien, Alphonse Gaudet, compte parmi les premiers Canadiens français à obtenir un Ph. D. en administration scolaire. Originaire de Clare en Nouvelle-Écosse, Alphonse Gaudet partira étudier aux États-Unis où il terminera son doctorat en administration scolaire en 1965 à l'université du Maryland. À son retour au Canada, il participera à la création, en 1967, du programme de maîtrise en administration scolaire de l'Université de Moncton, faisant de cette université un des premiers établissements francophones à offrir une formation dans ce domaine.

Au Québec, la formation en administration scolaire débute dans les années cinquante par l'intégration, à la licence en pédagogie, de cours portant sur la supervision scolaire et destinés, au début, aux inspecteurs d'écoles et aux directeurs des collèges classiques⁶ (Barnabé et Toussaint, 2002)⁷. Les formations se multiplient ensuite afin de répondre aux besoins créés par la réforme Parent. Toujours selon Barnabé et Toussaint, c'est à partir de 1975 que les universités québécoises offriront des programmes spécialisés en administration scolaire.

5. Nous utilisons ces termes afin d'éviter l'emploi de la notion ethnocentrique *hors-Québec*.

6. Comme les fonctions d'inspecteur d'écoles et de directeur de collège classique n'étaient pas accessibles aux femmes, ces termes sont volontairement utilisés uniquement au masculin.

7. Ces auteurs rappellent le rôle joué par le professeur Philippe Dupuis dans le développement du programme de formation offert à l'Université de Montréal dès le début des années soixante.

Aujourd'hui, près de la moitié des provinces canadiennes ont adopté des directives quant aux conditions de formation professionnelle exigées pour occuper un poste de direction d'établissement scolaire. Dans certaines provinces, dont le Nouveau-Brunswick, l'exigence de certification remonte à plus de vingt ans alors que pour d'autres elle est très récente, comme c'est le cas pour le Québec. Un examen des contenus des formations actuellement offertes permet de constater que dans certaines provinces, les profils établis sont surtout basés sur une vision technique du rôle des chefs d'établissements scolaires et sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire de type automatiques. Il semblerait que peu de place soit accordée au développement d'attitudes intellectuelles propices à une curiosité véritablement réflexive et critique et à une autonomie professionnelle⁸. Par ailleurs, comme on l'a vu en introduction de cet article, la formation ne constitue pas le seul contexte dans lequel se développe l'identité professionnelle. La dynamique des relations sociales dans un environnement organisationnel donné contribue elle aussi à cette construction symbolique. Ce postulat nous a amenées à poser la question spécifique suivante :

- L'analyse des représentations quant au leadership permet-elle de distinguer l'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires de celle d'enseignantes et d'enseignants qui aspirent à cette fonction?

Méthodologie

Le projet dont sont tirés les résultats visait à cerner le leadership de directions d'établissements scolaires et celui d'enseignants qui aspirent à la fonction et qui ont des tâches de coordination. L'étude a été réalisée dans cinq établissements scolaires du niveau secondaire. L'échantillon est composé de neuf directions d'établissements, dont quatre hommes et cinq femmes, et de huit membres du personnel enseignant aspirant à la fonction de direction, dont trois hommes et cinq femmes, pour un total de 17 participants. Au moment de l'étude, les participants étaient âgés de 30 à 55 ans et possédaient de une à 33 années d'expérience en éducation. Les directrices et directeurs possédaient de une à 14 années d'expérience en gestion.

La recherche repose sur des entrevues semi-structurées qui mettent en évidence les conceptions du leadership en éducation. Les questions portaient plus précisément sur le rôle et la représentation du leadership en lien avec les besoins de plus en plus diversifiés des élèves. Elles abordaient également la démarche de résolution de problème dans la prise de décision. Les entrevues ont duré de 60 à 90 minutes. Elles ont été enregistrées et retranscrites intégralement. Par la suite, chaque personne a reçu une copie de son entrevue qu'elle a validée et approuvée.

Le corpus a été traité à l'aide du logiciel ALCESTE. Ce logiciel effectue un traitement statistique du vocabulaire présent dans un corpus. Pour ce faire, il établit tout d'abord la fréquence relative (khi2) des mots présents dans l'ensemble du corpus ainsi que leur cooccurrence, c'est-à-dire l'apparition simultanée de certains ense-

8. Observation effectuée par des participants au congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire à Winnipeg, en mai 2004. Un même constat est présent aux États-Unis tel que noté lors du 18^e Congrès annuel de la University Council of Educational Administration tenu à Kansas City en novembre 2004.

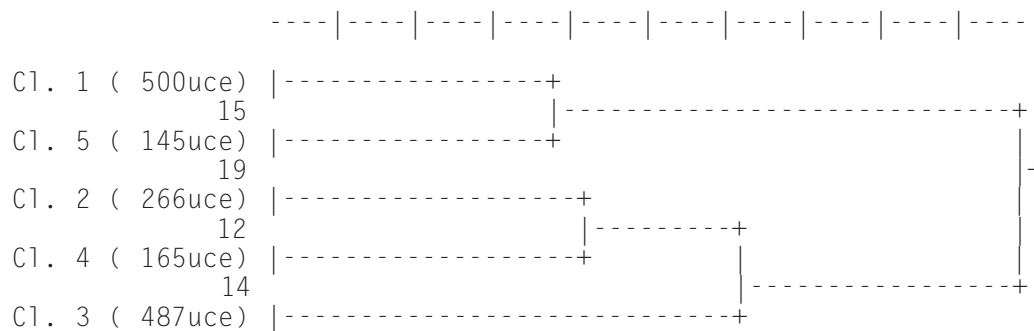
bles de mots différents d'autres ensembles (classification descendante hiérarchique). Les mondes lexicaux ainsi créés sont appelés *classes*. Ils correspondent à la notion de monde de représentations issue de la psychologie sociale française. Dans un deuxième temps, ALCESTE relie chacune des classes, et son vocabulaire propre, aux variables qui caractérisent le plus ses sujets. Dans le cas présent, les variables retenues sont le statut des participants (direction d'école ou enseignant), leur âge, leur sexe et le nombre d'années d'expérience accumulées en éducation et en gestion.

Présentation des résultats

L'expérience de l'identité par l'analyse du leadership

La première étape de l'analyse, soit la classification descendante hiérarchique, fait ressortir cinq mondes lexicaux, ou classes, avec leurs variables spécifiques et décrit de quelle manière ces classes sont liées et s'opposent (Figure 2). La procédure a d'abord distingué les classes 1 et 5 des classes 2, 3 et 4. C'est la division la plus caractéristique. Puis, la classe 3 a été distinguée des classes 2 et 4.

Figure 2 : L'arbre de la classification descendante hiérarchique



La classe 1

La classe 1 contient 32 % de l'ensemble du vocabulaire retenu. Elle est plus caractéristique du discours des femmes ($khi2 = 5.25$) qui occupent un poste de direction d'établissement ($khi2 = 5.12$). Les résultats indiquent l'absence de lien significatif avec le nombre d'années d'expérience en enseignement ou en gestion. Par contre, l'âge est révélateur, les personnes âgées de 30 à 35 ans étant plus représentatives de cette classe ($khi2 = 131.68$). Le discours de la classe 1, qui est marqué par les pronoms possessifs *ma* et *mes* ainsi que par les pronoms démonstratifs *ces* et *ceux*, prend en considération les besoins des jeunes : manuel, service, modèle, vision, différent, déficient, encadrement, projet, comportement. La manière dont on y parle de la gestion est marquée par la sollicitude (approcher, spécifique, décrocher, relier, développer, devenir, adapter) et par le soin apporté à l'encadrement des élèves (intégrer, atmosphère, discipline, identifier, expertiser, centrer, social, persévérant, réussite). Voici trois extraits de verbatim qui sont représentatifs de cette classe :

J'ai développé avec mon équipe des modèles de service pour les jeunes. Une fois conçu, mon travail consistait à les mettre en place et à coordonner le tout.

Mon rôle c'est d'encadrer les jeunes. Dans cette école, on fait l'intégration complète, partielle et très partielle selon le niveau de l'élève.

Je comprends nos jeunes car il faut réaliser qu'il peut y avoir différentes raisons pouvant expliquer les difficultés des élèves.

La classe 2

Cette classe contient 17 % de l'ensemble du vocabulaire retenu. Elle est plus caractéristique des personnes qui occupent un poste de direction ($khi2 = 2.47$) et qui possèdent de 15 ($khi2 = 36.61$) à 25 ($khi2 = 53.54$) années d'expérience en enseignement et moins de 5 ans d'expérience en gestion ($khi2 = 36.61$). Cette classe n'est pas reliée de manière significative à la variable sexe. Le discours est conjugué à la première personne du singulier (je me, moi) en relation avec la deuxième personne du singulier (tu, toi, ta). Le vocabulaire décrit une identité de gestionnaire, mais qui tend vers un leadership de collaboration avec les parents (parents, personne, influencer, écouter, famille). Le leadership s'exprime dans la résolution de problèmes avec des termes tels que conflit, capable, régler, leader, pouvoir, rôle, amener, influencer, discussion, estimer, exprimer. Il est intéressant de noter dans le discours la présence des mots *enfant* et *adolescent* au lieu de *jeune* ou *élève*.

La résolution de problèmes est nécessaire dans notre travail. Chercher des solutions et faire trouver des solutions aux gens, et ne pas les régler à leur place, mais peut-être les faire cheminer par eux-mêmes pour qu'eux-mêmes trouvent la solution.

Je pense qu'un bon leader est capable d'aller chercher le meilleur de chacune des personnes et d'utiliser ces ressources aux endroits qu'il faut. Il doit aussi être capable d'écouter tout le monde en leur faisant confiance.

Le parent va t'aider à trouver des solutions comme toi tu peux lui donner des solutions pour gérer l'enfant à la maison.

La classe 3

La classe 3 contient 31 % de l'ensemble du vocabulaire retenu. Elle est plus caractéristique des femmes ($khi2=8.33$) enseignantes ($khi2=18.58$). Ici encore, la variable nombre d'années d'expérience en enseignement n'est pas significativement reliée à la classe. Le discours, qui inclut les troisièmes personnes du singulier et du pluriel (elle, il, ils, leur, lui), la deuxième personne du pluriel (vous, vos) et la première personne du pluriel (nous, notre, nos), se situe fortement dans le temps et semble être ancré dans un horaire divisé : aujourd'hui, semaine, matin, horaire, heure, journée. Axé sur l'équipe, sur les exigences du travail et sur le savoir-faire à développer chez les jeunes (productif, ordre, technicien, donner exemple, emploi), il est particulièrement marqué par des termes du monde des valeurs tels que *rigueur, autonomie, valeur, engagement, respect, heureux*. L'élève y est nommé par les termes *étudiant, jeune, adulte*.

Je pense qu'ici, le pouvoir est beaucoup délégué avec les autres quand vient le temps des tâches.

Concernant les valeurs, ce n'est pas juste à l'école qu'elles doivent se vivre. Par exemple, une étudiante a rencontré un enseignant à l'aréna le soir. Elle lui a demandé de lui acheter une bière et la personne a accepté. (Je ne suis pas d'accord). Il faut donner l'exemple.

La rigueur, toujours la rigueur. Les mêmes valeurs qu'on a ici : la rigueur, l'engagement, le respect, l'autonomie qu'on veut transmettre aux élèves.

La classe 4

Cette classe contient 11 % de l'ensemble du vocabulaire retenu. Elle est plus caractéristique des hommes (khi2=24.55) gestionnaires (khi2=31.01) qui possèdent près de 10 ans d'expérience en gestion (khi2=64.21). Le discours est présenté sous le pronom indéfini *on*. Il parle de leadership (décision, consulter, consensus, regarder, prendre, décider, informer, impliquer, entendre, critiquer, leadership) ainsi que de gestion (hiérarchie, procédure, position, autorité, imposer, document, politique). Les vocables *moraux*, *procédure*, *processus*, *dilemme*, *hésiter*, *déranger*, *réagir*, *vrai*, *grave*, *pleurer* soulignent la présence d'un questionnement et d'une sensibilité éthique.

Quand il faut consulter tout le personnel afin de donner la chance à tout le monde de s'exprimer, prendre une décision peut prendre un an. Des fois, je suis impatient, j'ai besoin que les choses se passent plus vite. Je serai prêt à compromettre cette consultation participative à un certain niveau pour que les décisions se prennent plus vite.

L'étape la plus difficile est d'arriver à un consensus avec tout le monde, surtout avec un personnel de 40 personnes qui ont des visions différentes.

C'est cette capacité à prendre des risques, des initiatives. Consulter, prendre des décisions, s'affirmer dans ce que l'on croit, etc. Il y a un style de leadership dans cette école, et c'est le leadership participatif.

La classe 5

Cette dernière classe comprend 9 % du vocabulaire analysé. Elle est représentative des hommes (khi2=7.98) qui enseignent (khi2=21.97) et qui possèdent plus de 20 années d'expérience en enseignement (khi2=48.21). Le discours, marqué par les pronoms possessifs *ma* et *mon*, porte sur les matières scolaires, les savoirs et le cheminement scolaire (université, cours, enseignement, géographie, sciences, menuiserie, bac, mathématique, collège, français, certificat, graduer, bourses, diplôme, élémentaire, anglais, secondaire, école, période). Les éléments structurants de ce cheminement sont très présents (période, secteur, critère, note, psychologue, orthopédagogue, portfolio) ainsi que l'idée de l'accompagnement offert aux élèves (suggérer, modifier, montrer, implanter), celui-ci étant teinté de sollicitude (humain, accueillir, soutenir). Le terme *élèves* est utilisé pour décrire les apprenants.

J'ai enseigné tous les cours de sciences familiales, alimentation, développement humain, couture. J'ai enseigné pendant dix ans. J'ai pris congé et je suis retourné aux études. Je me suis formé en histoire et géographie.

Tu n'avais jamais plus de 15 élèves parce que chaque élève n'est pas à la même classe et tu devais connaître tes jeunes et les années où ils étaient, et les faire progresser.

C'est cela l'intégration dans notre organisation conçue en famille : les profs de math, les profs de français, les profs d'histoire, de géographie. C'est diversifié et chaque famille doit prendre soin des élèves et faire le suivi.

L'analyse factorielle des correspondances

L'étape suivante, l'analyse factorielle des correspondances, a permis de situer les classes sur un plan cartésien et de mettre leur vocabulaire spécifique en relation selon deux axes. Ces axes ont ensuite été nommés selon notre interprétation du vocabulaire qui leur est associé, ce qui a permis de distinguer les liens et les oppositions qui caractérisent les classes (Figure 3).

Figure 3 : Analyse factorielle des correspondances appliquée au vocabulaire



Tout d'abord, on note que l'axe horizontal explique 34.36 % de l'inertie, alors que l'axe vertical en explique 25.38 %. Les distinctions entre les mondes lexicaux des cinq classes sont donc plus reliées à l'axe des x qu'à celui des y . L'analyse du vocabulaire en fonction de sa localisation sur les quadrants nous amène à nommer les deux axes de la manière suivante. L'axe horizontal évoque la double perspective des participants au regard des jeunes avec qui ils interagissent : d'un côté, dans la section

des $x+$, soit à la droite de l'axe horizontal, se trouvent l'élève à l'école, le jeune qui doit apprendre, l'enfant en devenir, le professeur avec les programmes et la pédagogie. Il s'agit là de la perspective scholastique traditionnelle de l'identité professionnelle d'un pédagogue. De l'autre côté, dans la section des $x-$, le vocabulaire parle de l'accompagnement du futur employé, de la confiance qu'il saura devenir autonome et se prendre en main dans le monde du travail adulte, et du temps organisateur. Cette vision rappelle la nouvelle composante de la mission de l'école québécoise, soit son caractère orientant.

Par ailleurs, en reliant les variables démographiques à leur classe, on constate que c'est au niveau de l'axe vertical que les discours distinguent les identités professionnelles des directions d'établissements de celle des enseignants et, dans une moindre mesure, celle des femmes de celle des hommes. Ainsi, à l'extrémité supérieure de l'axe vertical ($y+$), le vocabulaire, qui appartient aux classes statistiquement plus représentatives du groupe enseignant et des femmes, évoque l'accueil dans le système scolaire, la marche régulière et cadencée vers la fin des études secondaires, l'administration du programme, alors que l'extrémité inférieure de cet axe, dont les classes sont reliées aux directions d'établissements et aux hommes, décrit les défis posés par l'accompagnement de l'enfant, la recherche de solution avec ses parents, la présence des émotions, du pouvoir, de la critique et de la recherche de consensus.

Finalement, un examen des vocables plus centraux sur le plan cartésien indique une symbolique professionnelle commune qui donne la priorité aux relations et à la communication avec des termes comme *regrouper*, *soutien*, *suivre*, *rétablir*, *impliquer*, *relier*, *entendre*, *devenir*, *informer* et, pour ainsi dire au point de rencontre des deux axes, le vocable *mot*.

Interprétation

L'interprétation qui se dégage pour l'ensemble des résultats démontre certaines particularités que nous allons souligner. Pour la classe 1, les résultats indiquent une recherche d'équilibre chez les femmes directrices qui prennent en considération le contexte spécifique des élèves. La classe 2 révèle la place que prend, aux yeux des directions d'écoles, la construction d'un dialogue avec les parents dans le but d'aider les élèves. La classe 3, qui est spécifique aux enseignantes, se colle à la réalité d'un jeune que l'on veut aider à bien fonctionner dans la société. La classe 4 reconnaît la complexité d'une pratique de gestion qui se transforme. La dernière classe, associée aux enseignants, est fortement inscrite dans une dimension pédagogique.

Si on relie ces résultats à la question de l'identité professionnelle, l'analyse statistique des discours indique clairement, sur l'axe des y entre autres, que même s'ils partagent une formation initiale commune en tant que pédagogues, les gestionnaires et les aspirants à la fonction possèdent des identités spécifiques enracinées dans des collectivités et des pratiques professionnelles distinctes. Ainsi, le discours des enseignantes et enseignants qui aspirent à devenir gestionnaires intègre difficilement les composantes reliées à la gestion scolaire, les vocables associés au leadership et à la prise de décision étant absents, alors que celui des gestionnaires en est très fortement imprégné. La deuxième polarité, présente sur l'axe des x , est relative à la mission de

l'école et semble distinguer la vision d'une école qualifiante de celle d'une école plus traditionnelle.

De plus, il apparaît que la variable *nombre d'années d'expérience* est significative lorsqu'elle est associée aux enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté.

Conclusion

Cette étude éclaire de manière originale la problématique de l'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires. Les résultats appuient en effet le postulat d'une identité propre qui se développe entre autres par le biais des expériences organisationnelles. Par exemple, l'absence des vocables inhérents au leadership et à la prise de décision chez les enseignantes et les enseignants est particulièrement significative et semble indiquer un parcours à compléter au niveau de l'expérience organisationnelle et de la formation. En l'absence d'une identité propre à la gestion, l'enseignante ou l'enseignant demeure ancré dans sa vision pédagogique, passant difficilement à une identité organisationnelle. La formation en administration scolaire peut aider à construire cette forme d'identité propre à la fonction administrative.

À la lumière de l'analyse des variables, nous constatons également que la variable *nombre d'années d'expérience à un poste de direction* éclaire d'une manière particulière la construction d'une identité spécifique. En effet, pendant les premières années en fonction, cette identité continue de prendre appui sur un passé d'enseignant. Au fur et à mesure que s'accumulent les expériences, les personnes intègrent un vocabulaire proche de la réalité de l'administration avec des vocables comme leadership, prise de décision, consensus, équipe. C'est à partir de ce moment que nous observons une distanciation par rapport aux mondes de représentations des enseignants. Finalement, chez les chefs d'établissements qui cumulent plus d'années d'expérience en gestion scolaire, cette identité professionnelle se cristallise et présente des facettes propres à l'administration scolaire.

Notre survol historique nous a aussi permis de dégager certains constats. Tout d'abord, en ce qui a trait aux contenus de formation actuellement en vigueur pour les gestionnaires de l'éducation, il importe de se questionner quant à l'influence qu'ils auront sur cette identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires à une époque où la notion de réussite éducative intègre obligatoirement la prise en compte de perspectives telles que le savoir-vivre ensemble (Delors, 1997), l'apprentissage tout au long de la vie (Bjornavold, 2004), la responsabilité sociale face à un développement durable (la Commission des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement, 1987), la citoyenneté démocratique et mondiale (Ferrer et Allard, 2002) et la gestion de la réussite par un processus responsable (Langlois et Lapointe, 2004). En effet, les profils de formation réduisent et négligent actuellement certaines composantes prioritaires dans la définition des compétences qui sont aujourd'hui requises chez une ou un leader en éducation. Ainsi, peu de place semble être faite à l'acquisition des savoirs reliés à la responsabilité d'éduquer des citoyens du monde ou ceux inhérents à la pratique d'un leadership éthique autodéterminé situé non

plus dans la dichotomie noir/blanc du « règlement », mais plutôt dans une zone grise propre aux décisions éthiques et à un agir tourné vers une plus grande responsabilité (Langlois, 2004). À ces constats s'ajoute un souci certain quant au rôle de la recherche et des connaissances scientifiques dans les programmes de formation initiale et continue des gestionnaires de l'éducation. En effet, après avoir peut-être trop longtemps oscillé vers des contenus théoriques coupés de la pratique, il ne faudrait pas que le balancier soit maintenant bloqué dans un type de formation basée principalement sur le partage d'expérience, aussi remarquable soit-elle, et sur la résolution de problèmes ponctuels. On se trouverait alors faire marche arrière dans le temps et retourner aux approches privilégiées au début du 20^e siècle, avant que la gestion de l'éducation ne soit considérée comme une véritable profession possédant son propre champ d'études et de recherche.

Références bibliographiques

- Barnabé, Clermont et Toussaint, Pierre. (2002). *L'administration de l'éducation Une perspective historique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Berger, Peter. L. et Luckmann, Thomas (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge*. Garden City, New York : Anchor Books.
- Bergeron, Jacqueline. (2002). Identité professionnelle-professionnalité-formation : Le cas des instituteurs d'IME 1994-1998. Communication présentée à la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris.
- Bjornavold, Jens. (2000). Better use of individual knowledge and competence. 8^{ième} Conférence des ministres européens de l'éducation « L'apprentissage tout au long de la vie; de la rhétorique à la réalité ». Oslo, 24 et 25 juin.
- Brunet, Luc. (2003). La gestion des mouvements des ressources humaines : la mobilisation et la mobilité. Dans Moisset, J. J., Plante, J. et Toussaint, P. (dir). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Sainte-Foy : Presse de l'université du Québec., pp.267-290
- Campbell, Roald. F., Fleming, Thomas, Newell, L. Jackson. et Bennion, John W. (1987). *A History of Thought and Practice in Educational Administration*. New York: Teachers College Press.
- Commission mondiale de l'environnement et le développement. (1987). *Notre avenir à tous*. Rapport présenté à l'Organisation des Nations Unies.
- Deblois, Claude. (1988). *L'administration scolaire et le défi paradigmatique*. Sainte-Foy, Les Cahiers du Labraps, Université Laval.
- Delors, Jacques. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacob.

- Drake, Thelbert L. et Roe, William H. (1999). *The Principalship Fifth Edition*. Upper Saddle River : Prentice-Hall.
- Dubar, Claude. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- Ferrer, Catalina et ALLARD, Réal. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique. *Éducation et francophonie*, Vol. XXX, No 2. Revue en ligne <http://www.acelf.ca/revue/30-2/>
- Knezevich, Stephen J. (1984). *Administration of Public Education Fourth Edition*. New York : Harper & Row.
- Langlois, Lyse et Lapointe, Claire. (dir.). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw Hill.
- Langlois, Lyse. (1997). *Les défis de la gestion scolaire d'après un modèle de leadership éthique : une étude de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Canada.
- MacMillan, Robert B. (Ed.) (2003). *Questioning Leadership: The Greenfield Legacy*. London, ON : The Althouse Press.
- Reeder, G. Ward (1958). *The Fundamentals of Public School Administration Fourth Edition*. New York : The Macmillan Company.
- Sainsolieu, René. (1985). *L'identité au travail, 2^e édition*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.