

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en
administration de l'éducation

Vol. 1, n° 1, 2017

La professionnalisation des directions d'établissements scolaires vue sous l'angle des actes réservés

Richard BOUDREAU

Frédéric YVON

Emmanuel POIREL



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Comité de rédaction

Yamina Bouchamma, Université Laval
Ginette Casavant, Université de Montréal
David D'Arrisso, Université de Montréal
Marc Garneau, Université de Sherbrooke
Andréanne Gélinas-Proulx, Université du Québec en Outaouais

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Jules Rocque, Université de St-Boniface
Marjolaine St-Pierre, Université de Montréal

Conception graphique et montage

Pascale Ouimet, rév. a.

Révision linguistique

Ginette Casavant
Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4 ERAdE, une nouvelle venue... bien attendue!

Alain HUOT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

ENTREVUE

8 Régent Fortin, un fondateur!

Ginette CASAVANT, Université de Montréal (Canada)

SCIENTIFIQUE

Analyse

15 Les modes de centralisation dans les relations entre l'instance centrale étatique du Québec et les entités décentralisées

André BRASSARD, Université de Montréal (Canada)

31 Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke (Canada)

49 La professionnalisation des directions d'établissements scolaires vue sous l'angle des actes réservés

Richard BOUDREAU, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, Université de Genève (Suisse)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

64 La direction d'école : entre droit, déontologie, morale et éthique

Jeanne SIMARD, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Marc-André MORENCY, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique

83 Problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire au Canada, en Espagne et en Suisse : la place donnée à l'élève

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
María Odet MOLINER GARCÍA, Universitat Jaume I (Espagne)
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Pour nous joindre

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique (suite)

104

Accompagnement des enseignants par la communauté d'apprentissage professionnelle : pratiques et sentiment d'efficacité de directions d'établissement d'enseignement

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval (Canada)
Daniel APRIL, Université Laval (Canada)
Marc BASQUE, Université de Moncton (Canada)

124

Analyse pancanadienne et internationale des indicateurs utilisés pour rendre compte de la performance des systèmes éducatifs nationaux

Julie AUCLAIR, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)
Julie LABROSSE, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)
Marco GAUDREAU, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)

149

Le rôle des principaux des collèges d'enseignement moyen dans le système éducatif du Sénégal

Salif BALDÉ, Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (Sénégal)
Lucie HÉON, Université Laval (Canada)

162

Projets de vie des élèves, expériences des acteurs d'enseignement et curriculum de l'enseignement secondaire en République démocratique du Congo

Ndugumbo VITA, Université de Lubumbashi (République démocratique du Congo)
Denis SAVARD, Université Laval (Canada)

RECENSION

192

L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits

Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)
Ibrahim SBALLIL, Université de Montréal (Canada)
Roseline GARON, Université de Montréal (Canada)
Sophie RODRIGUE, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

209

Focalisation sur le leadership collaboratif

Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Aini-Kristiina JÄPPINEN, University of Jyväskylä (Finlande)

216

Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : diffusion de stratégies efficaces

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

227

École en milieu défavorisé : davantage d'élèves en difficulté d'apprentissage ou déficit de justice sociale?

Sophie MOISAN, Université de Montréal (Canada)
Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)

La professionnalisation des directions d'établissements scolaires vue sous l'angle des actes réservés

Richard BOUDREAU

Université de Montréal (Canada)

Frédéric YVON

Université de Genève (Suisse)

Emmanuel POIREL

Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Ce texte présente la professionnalisation des directions d'établissements scolaires comme un processus inachevé. Il reprend et explique les trois conditions d'une véritable professionnalisation selon Brassard (2004) : l'exercice efficace d'activités complexes, l'existence d'un domaine de connaissances scientifiques voué à se développer et un ensemble codifié de pratiques acceptées. Cette troisième condition est développée comme une piste prometteuse de professionnalisation : une direction pose des « actes réservés », qui, en vue de la protection du public, ne peuvent être posés que par des personnes possédant la formation et la qualification requises; l'exemple de la signature d'un plan d'intervention adapté pour un élève illustre cette condition. Celle-ci rencontre toutefois le danger de la standardisation. Elle ne saurait être efficace que si elle provenait de l'intérieur même de la profession, en s'appuyant sur les pratiques diversifiées des professionnels.

MOTS-CLÉS

administration scolaire, direction d'établissement scolaire, professionnalisation, actes réservés, pratiques professionnelles

1. LE POINT DE DÉPART

La complémentarité de nos expertises dans le développement de la formation des directions d'établissements, au Québec et en Suisse, et dans le travail de direction d'établissement nous a amenés à faire le point sur le développement de cette fonction importante dans nos systèmes d'éducation : peut-on parler de professionnalisation? La pertinence de cette question est reliée à l'évolution de cette fonction, comme en témoigne la prolifération des référentiels de compétences, mais est aussi liée au développement des formations professionnelles en constante recherche d'efficacité. L'espérance de faire reconnaître les métiers de l'éducation comme des professions date de 25 ans environ et, de ce point de vue, ce texte se donne pour objectifs de dresser un état des lieux des difficultés rencontrées par ce processus inachevé et d'y contribuer en dessinant des pistes de solution. Les difficultés mentionnées ne sont pas exclusives à l'activité professionnelle des cadres scolaires, mais globalement, elles n'en conduisent pas moins à une certaine sensibilité, parfois douloureusement vécue, vis-à-vis d'une fonction souvent mal aimée et considérée comme plus ou moins nécessaire¹. Avant de décrire ces obstacles ainsi qu'une possible piste de solution, il nous faut néanmoins revenir aux fondements de ce projet de professionnalisation des activités éducatives.

2. PROFESSIONNALISATION?

Les mots *profession* et *professionnalisation* sont polysémiques. Dans un texte fondateur, Bourdoncle (1991) avance que la professionnalisation peut s'entendre de trois manières différentes. Dans un premier sens, elle désigne la professionnalité des acteurs qui disposent de savoir-faire rares et de connaissances de pointe pour réguler leurs actes professionnels. Dans une deuxième acception, le professionnalisme renvoie à la capacité des acteurs à se référer à des valeurs et à une éthique professionnelle. Faire preuve de professionnalisme, c'est alors manifester la capacité à réguler ses actes non seulement en fonction de savoirs pointus, mais aussi en rapport à des valeurs fondamentales que présuppose l'exercice d'une profession. Enfin, le terme *professionnalisation* renvoie à l'existence d'une corporation ou d'un ordre professionnel et revêt ainsi la forme la plus aboutie de la reconnaissance sociale d'un métier. Dans ce dernier sens, la professionnalisation fait référence à la capacité d'un groupe professionnel de faire reconnaître son exclusivité à poser des actes codifiés et à se constituer comme groupe capable de s'autoréguler et de se défendre contre des logiques de contrôle et d'influence externes et internes.

Sur la base de cette première distinction, nous pouvons établir que le terme *professionnalisation* se déploie sur des espaces et des problématiques distincts : opératoire, axiologique, sociale, voire politique. Du fait de son succès, ce terme a conséquemment aussi connu quelques dérives : devenu « incontournable » (Champy-Remoussenard, 2008), il a été investi par plusieurs rhétoriques et

1 À Genève, certains groupes politiques parlent de supprimer les directions d'établissements au primaire (Boudreault, Demeuse et Yvon, 2016).

parcouru par des intérêts divers (Lang, 2001; Périsset, 2015). Wittorski (2008) mentionne dans une note de synthèse que la professionnalisation a depuis été appliquée aux organisations, aux formations et aux individus, au risque de perdre de vue la dimension collective et sociale du projet originel.

Qu'en est-il de ce projet dans le cadre particulier de l'administration de l'éducation? Peut-on parler du travail d'un directeur d'établissement scolaire comme étant inscrit dans une profession? Dans un texte ultérieur touchant le milieu de l'éducation, Bourdoncle (2000) parlait du mythe de la professionnalisation et de l'enseignement comme une semi-profession. À notre avis, la professionnalisation en regard des directions d'établissements scolaires nous paraît être davantage un idéal. C'est dans cette perspective que nous mettons en question le métier de directeur d'établissement scolaire : s'agit-il réellement d'une profession telle qu'entendue par le terme *professionnalisation*?

Osons un détour et une comparaison pour présenter l'actualité de cette question. Dans un ouvrage récent sur la profession enseignante, Tardif (2013) dresse le constat de l'échec de la professionnalisation des enseignants en s'appuyant sur la détérioration de leurs conditions de travail (précarité, salaire relativement faible eu égard aux années d'études et d'activités professionnelles de formations équivalentes) et d'une reconnaissance sociale à la peine : dans l'espace public, enseigner reste une occupation « simple » et naturelle, proche de l'éducation que les parents pratiquent, donc ne demandant que de l'expérience et aucune connaissance didactique ou pédagogique préalable. Peuvent se greffer sur cette appréciation les analyses portant sur une déprofessionnalisation du métier d'enseignant (Perrenoud, 2010).

Peut-on transposer ces constats aux directions d'établissements scolaires qui, par leur parcours et leur qualification, sont aussi des anciens enseignants? Si le métier d'enseignant se trouve au milieu du gué (Perrenoud, 2006) dans un processus inachevé, comment le métier de directeur pourrait-il se prévaloir du privilège d'être, lui, une véritable profession? Si la professionnalisation est un processus qui n'est jamais achevable, même pour les métiers les plus anciens, les professions les plus vieilles, ne pourrait-on affirmer que la professionnalisation des directions d'établissements scolaires est aussi un échec? La professionnalisation ne serait-elle qu'un processus sans aboutissement, une sorte de mythe de Sisyphe, surtout utile à des visées sociopolitiques de performance, et faisant en sorte que les conditions d'exercice de cette profession évoluent et se redéfinissent sans cesse en fonction des exigences de la société, sans tenir compte des acteurs eux-mêmes et de leur participation dans ce processus? L'intention ici n'est pas de se désoler et de lancer la serviette, mais de trouver quelles explications pourraient être avancées pour témoigner de ce processus inachevé.

Il y a 20 ans, Régent Fortin posait cette conception comme une exigence : « La direction d'établissement ne peut être vue uniquement comme une fonction dans un système hiérarchisé et bureaucratique; elle doit être vue comme une véritable profession, impliquant la responsabilité professionnelle et l'engagement social. » (1995, p. 28) Plus de deux décennies plus tard, considérant l'évolution de ce métier et l'amplification de l'importance du rôle attendu chez les directions d'établissement, nous

estimons qu'il est temps de se demander : où en sommes-nous à présent? Les personnes en poste de direction d'établissements scolaires peuvent-elles se prévaloir de faire partie d'une « véritable » profession?

Mais, tout d'abord, qu'est-ce qu'une profession et en quoi se distingue-t-elle d'un « simple » métier? Si on reprend l'opposition proposée par Fortin, on pourrait considérer la fonction de direction d'école comme une fonction bureaucratique, sans véritables pouvoirs et sans véritable autonomie. Cela rejoindrait les propos de Brassard (1996), qui considère que dans une conception mécaniste de l'organisation scolaire, le directeur d'école n'est que le maillon d'une chaîne de commandement et un porte-parole du sommet stratégique. Il s'assure, en particulier, de l'application et du respect des règlements et procédures édictés par le ministère de l'Éducation et par la commission scolaire.

À l'inverse, en considérant la fonction de direction d'établissement scolaire comme une véritable « profession », le directeur ou la directrice de l'école serait une personne dotée d'autonomie et de la capacité à prendre des décisions fondées sur des connaissances expertes, décisions dont elle pourrait rendre compte vis-à-vis de sa hiérarchie et du public. Il s'agirait alors davantage d'une fonction de régulation que de contrôle de la conformité des procédures. Le destin de ce métier est donc indissociable des mutations des systèmes éducatifs, que l'on sait inachevées. À cet égard, si l'évolution de la professionnalisation des directions d'établissements scolaires est liée au devenir des réformes éducatives, nous nous demandons quelles seraient les conditions nécessaires pour favoriser ce processus dans la perspective d'une réelle reconnaissance de ce métier.

3. LES CONDITIONS DE LA PROFESSIONNALISATION

Ces conditions ont été exprimées par Brassard (2004) :

L'existence d'une profession et sa légitimité sociale supposent l'existence d'un domaine de connaissances scientifiques voué à se développer et à se renouveler continuellement et un ensemble codifié de pratiques acceptées qui constitue un débouché normal du domaine de connaissances.

L'appropriation par les professionnels du domaine de connaissances et de l'ensemble codifié des pratiques acceptées sur lesquels s'appuie pour une large part l'activité professionnelle contribue à construire leur identité professionnelle.

Bref, l'existence d'une profession est intimement associée au développement d'un domaine de connaissances qui se veut scientifique. (p. 41)

Ainsi, Brassard identifie trois conditions nécessaires à la reconnaissance d'une profession : 1) l'exercice efficace d'activités complexes, 2) l'existence d'un domaine de connaissances scientifiques voué à se développer, 3) un ensemble codifié de pratiques acceptées. Or, comme on va le constater, pour

qu'il y ait une réelle professionnalisation en regard de la fonction de direction d'établissement scolaire, il faudrait surmonter certaines difficultés relatives à ces trois conditions.

3.1 DIFFICULTÉ DE SITUER L'EXERCICE EFFICACE D'ACTIVITÉS COMPLEXES

La complexité de l'éducation et de son organisation est une évidence, bien que cette complexité ne touche pas seulement le travail des directions d'établissement, mais en ce qui les concerne, les activités complexes se situent principalement entre la classe et la commission scolaire. Dans la classe unique qu'était jadis l'école de campagne, l'enseignant pouvait être considéré comme le directeur en quelque sorte (l'enseignant principal). Les fonctions de ce dernier ont cependant évolué en raison du nombre de classes dans la même bâtisse, puis du nombre de bâtisses à administrer, ce qui a généré le besoin d'une organisation hiérarchique avec des cadres à leur tête et des paliers intermédiaires entre la classe et l'État. Ainsi, les acteurs, enseignants, directions, cadres partagent des responsabilités parfois difficiles à distinguer et qui participent à la complexité du travail de chacun.

Pelletier écrivait en 2006 : « En somme, une professionnalisation réelle et signifiante de la gestion scolaire ne peut faire l'économie d'une professionnalisation valorisée et reconnue du personnel enseignant. » (p. 16) On pourrait affirmer aussi qu'elle ne peut se faire en marge du métier de cadre de commission scolaire, puisque celui-ci intervient dans les mêmes domaines que les directions d'établissement, mais avec une spécialisation : direction des ressources humaines, des services éducatifs, des finances, des communications, etc. Cette difficulté s'illustre, par exemple, en considérant qu'en Ontario, l'Ordre des enseignantes et des enseignants représente aussi les directions d'établissement et qu'au Québec, l'Association québécoise des cadres scolaires regroupe à la fois des cadres de commission scolaire et des directions d'établissement.

Une représentation organisationnelle de la place occupée par les directions d'établissements scolaires permet de renforcer cette analyse en termes de fonction hybride ou d'interface entre le niveau opérationnel, qui est celui des enseignantes et enseignants, et le niveau de pilotage stratégique, qui est celui du Ministère et des commissions scolaires. Certains auteurs (Barrier, Pillon et Quéré, 2015) parlent de cadres « intermédiaires » pour situer cette fonction dans la structure organisationnelle. De ce point de vue, les directions seraient coincées entre la reddition des comptes sur chacune de leurs décisions et le fait qu'elles soient souvent appelées à participer aux activités opérationnelles davantage qu'au pilotage fonctionnel de l'établissement. Une conséquence de cela est que :

[...] la responsabilisation des chefs d'établissement se traduit par une obligation de reddition des comptes, lourde de conséquences en cas d'échec, sans que les directeurs disposent de tous les moyens, compétences et outils nécessaires à l'exercice de ces nouvelles responsabilités, notamment en termes de gestion des ressources humaines. (Matringe, 2012, p. 41)

D'un côté, les enseignants gardent leur autonomie professionnelle et, de l'autre, les cadres (non pas les directions d'établissement) sont eux aussi responsables de la bonne marche des établissements et ce sont eux qui contrôlent les ressources. Cette situation place dès le départ chaque geste de la direction en relation avec ceux des autres acteurs. On pourrait parler d'une fonction sous dépendance ou en soutien d'une autre profession par rapport à laquelle elle se définit. Les conditions organisationnelles, en alimentant l'équivoque de cette fonction, rendent sa reconnaissance pleine et entière difficile, voire impossible.

3.2 DIFFICULTÉ DE RELIER LE TRAVAIL DES DIRECTIONS À L'EXISTENCE D'UN DOMAINE DE CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES VOUÉ À SE DÉVELOPPER

L'existence d'un domaine de connaissances scientifiques n'est pas évidente à soutenir, car le travail de direction d'établissement hérite du foisonnement d'écrits et de recherches sur l'administration en général, l'administration publique et particulièrement l'administration de l'éducation.

C'est un domaine de savoir assez récent (Barnabé et Toussaint, 2002) et on est loin d'une unité de pensée et de vocabulaire entre les différentes régions du monde, sans négliger les chercheurs du domaine qui sont eux-mêmes issus de différentes disciplines : psychologie, philosophie, sociologie, anthropologie, administration... pour ne nommer que les principales.

Cet obstacle de départ n'est évidemment pas réhibitoire et n'a pas empêché l'émergence d'un domaine de connaissances scientifiques autour d'objectifs communs, particulièrement quant à la poursuite de la réussite éducative. Ce domaine ne cesse d'ailleurs de se développer, comme en témoignent les 342 publications de revues scientifiques dans le monde consacrées à l'administration scolaire selon Ulrichsweb et l'indice Dewey (371.2). L'exemple de champ d'études scientifiques le plus représentatif concerne l'étendue de la recherche sur le leadership en administration de l'éducation. Les connaissances issues de ce champ ont permis d'établir clairement que les établissements et les directions d'établissement avaient un rôle significatif (bien que statistiquement modéré) à jouer quant à la réussite éducative. Le travail des directions est donc scruté par les chercheurs, qui en constatent à la fois l'étendue, la mouvance et la complexité. Il en résulte des relations significatives entre certaines pratiques et certains résultats attendus (Archambault, 2015; Collerette, Pelletier et Turcotte, 2013; Mendels, 2012). Est-ce que cette production scientifique suffit à fonder l'exercice professionnel des directions d'établissements scolaires? Nous émettons quelques doutes, pour trois raisons principales.

1) D'abord, ce champ d'études est marqué par l'existence de débats et l'absence de consensus sur des thèmes fondamentaux. Par exemple, est-il possible de déterminer le meilleur modèle de leadership éducatif, entre le leadership transformationnel, le leadership *instructional*, le leadership de justice sociale ou le leadership distribué? Ou encore peut-on statuer sur l'importance du leadership pour la réussite éducative entre les recherches de type statistique portées par le *school effectiveness*

versus les recherches souvent plus qualitatives du *school improvement*? 2) Ensuite, on peut constater la difficulté d'utilisation de ces connaissances et de ces résultats de recherche par les directions d'établissement, qui sont prises dans des relations de dépendance hiérarchiques avec l'obligation de faire respecter les règlements et de mettre en œuvre les réformes éducatives décidées par les autorités centrales. 3) Finalement, on ne peut non plus négliger le fait que les directrices et les directeurs d'établissements scolaires sont plus préoccupés par l'efficacité et l'efficacé de leurs actions (dans une perspective pragmatique) que par la recherche de consensus qui caractérisent une discipline universitaire. Dans ce dernier sens, on est plus soucieux de solutions nouvelles, de décisions innovantes à partir de l'expérience personnelle que d'une harmonisation des pratiques sur la base des connaissances fondamentales produites par les départements universitaires. L'administration scolaire n'est certainement pas le seul domaine universitaire à faire face à de telles limites, lesquelles s'appliquent également à l'ensemble des sciences de l'éducation. On soulignera néanmoins que cette discipline récente est parfois inexistante dans les universités francophones.

Notons qu'au Québec, avec le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires adopté en 2001 et qui rend obligatoire la formation de deuxième cycle en administration scolaire, nous sommes en droit de penser que nous avons une longueur d'avance quant au dépassement de cette difficulté de professionnalisation, dans l'espace francophone, dans la mesure où le milieu anglophone canadien l'avait précédé dans cette voie. Ajoutons aussi que dans cette perspective, le développement de savoirs particuliers relatifs au métier et fondés sur la science suppose l'existence d'un enseignement universitaire des métiers de la gestion éducative sur la base de connaissances pointues tirées de la recherche.

3.3 DIFFICULTÉ DANS LA CODIFICATION ET L'ACCEPTATION DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

En lien avec cette condition de la professionnalisation suggérée par Brassard et qui touche l'importance d'aboutir à un ensemble codifié de pratiques acceptées, l'énumération des pratiques issues de la recherche nous en apprend toutefois assez peu sur ce que font réellement les directions au quotidien. Elles consistent en des regroupements de comportements souvent désincarnés et décontextualisés (Ducros et Amigues, 2014). Pour ne prendre qu'un exemple, il est possible de citer Collerette et collab. (2013) qui identifient comme pratique significative des directions d'établissements performantes : « La direction de l'école est consciente des enjeux et tendances au sein de l'école et utilise cette information pour traiter les problèmes actuels et potentiels. » (p. 9) Ils énoncent une pratique partagée par des acteurs sociaux engagés dans d'autres organisations que l'école. Il y a une forme de généralisation qui ne répond pas à la simple question : c'est quoi le métier de directeur d'établissement? Ainsi, ces pratiques décontextualisées que l'on retrouve, entre autres, dans les référentiels de compétences, sont loin de faire l'unanimité et témoignent de la difficulté à rendre compte de pratiques codifiées. Sur ce point, dans la mesure où il s'avère difficile de codifier les gestes de ces professionnels — sur la base d'une analyse du travail des directions d'établissement et de la

comparaison entre le travail réel et le travail prescrit par les politiques (Ducros et Amigues, 2014) si les actes ne sont pas codifiés — ce qui est prescrit serait alors minimal, par exemple de l'ordre des signatures. Selon cette perspective, il reviendrait à chaque direction de trouver la meilleure façon d'y arriver pour répondre aux exigences formelles. Comme le mentionne Van der Maren (2009), il s'agirait alors des « agents de l'État livrés à eux-mêmes, mais obligés de réussir. » (p. 3)

C'est cet élément, qui touche des pratiques professionnelles codifiées, acceptées, et considérées comme une condition à la professionnalisation, que nous allons développer en tant que piste de professionnalisation.

4. LE PARI DE LA PROFESSIONNALISATION PAR LES ACTES RÉSERVÉS

Les professions, au sens donné par l'Office des professions du Québec, sont caractérisées par le fait que certaines personnes aient le droit exclusif de poser certains actes, des actes « réservés » :

[...] un tel droit ne doit être conféré que dans les cas où la nature des actes posés par ces personnes et la latitude dont elles disposent en raison de leur milieu de travail habituel sont telles qu'en vue de la protection du public, ces actes ne peuvent être posés par des personnes ne possédant pas la formation et la qualification requises pour être membre de cet ordre. (Gouvernement du Québec, 2016a, art. 26)

De tels actes existent-ils dans le travail des directions d'établissement? L'hypothèse ici est que ces actes existent et que leur reconnaissance permettrait de mieux comprendre cette profession et éventuellement d'en faire progresser la professionnalisation. On pourrait affirmer que, pour constater l'existence de tels actes, il suffirait d'observer les gestes « formels » que les directions posent.

Toutefois, force est de constater que l'étude de la profession de direction d'établissement semble avoir fait l'économie jusqu'ici de l'étude de ces gestes. S'il est souvent question des pratiques professionnelles des directions (par exemple, Collerette et collab., 2013) dans le sens du leadership à exercer, il n'est cependant pas question de ces pratiques dans le sens des gestes spécifiques et réservés à la fonction.

L'existence de certains gestes est certes évoquée dans quelques textes qui exposent la situation de la professionnalisation des directions, mais sans suffisamment de précision. Par exemple, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008, p. 21) rapporte les propos de Pelletier, qui exprime qu'une des composantes de la professionnalisation est « la présence d'activités complexes reconnues comme telles dont la réalisation nécessite des compétences élevées », mais il ne nomme pas de gestes. Brassard (2004), en exposant les conditions de la professionnalisation, parle de pratiques codifiées acceptées ou institutionnalisées, mais il ne les nomme pas non plus. Gather Thurler et Perrenoud (2004) non seulement ne nomment pas ces pratiques, mais les éloignent de la professionnalisation

en expliquant que les tâches du quotidien — qu'il faut bien faire, mais qui peuvent être déléguées — ne pourrait pas servir à définir la profession de direction, si elle existait. Selon ces derniers, il y aurait une partie de la tâche des directions qui serait une sorte de pensum nécessaire, alors que le sens de leur mission serait la transformation du système d'éducation, sinon de la société, comme le prônent les théories du leadership de justice sociale.

Pourtant, ces gestes sont énoncés parmi les responsabilités qui sont consignées dans les textes officiels législatifs ou reliés à la définition des fonctions, notamment dans les articles 96.12 à 96.24 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) et la description de tâche officielle des directions (Gouvernement du Québec, 2016b). Au-delà des changements relatifs aux orientations sociopolitiques du système d'éducation, ces gestes sont relativement stables : la description officielle des tâches des directions est relativement la même au Québec depuis 2002. Ces gestes sont intimement liés à l'existence et au fonctionnement des écoles du Québec.

L'énumération qui suit, bien que non exhaustive, permet d'en saisir l'importance : mise en œuvre d'un projet éducatif; admission, classement et renvoi des élèves; promotion d'un degré à l'autre; signature officielle des bulletins et des plans d'intervention des élèves; coordination du travail des intervenants; détermination de la grille-matières et organisation des horaires; affectation des tâches des enseignants; approbation des méthodes pédagogiques; évaluation des nouveaux enseignants; application de sanctions au personnel en faute; mise en place, animation et mise en œuvre des décisions du conseil d'établissement; application des politiques ministérielles en matière d'éducation... Pour davantage de précisions, on peut se référer à Boudreault (2003) qui a présenté l'explicitation et l'articulation de ces gestes en les décrivant comme étant des « responsabilités ».

Ces gestes relèvent en effet de la responsabilité et de la compétence des directions d'établissement. Souvent ils doivent être posés en collégialité, mais c'est toujours la direction qui en sera imputable. Notons que ces gestes aboutissent souvent à une signature qui vient rendre officielle la décision prise. Que vaut alors la signature d'une direction d'établissement? Serait-ce la marque officielle d'un geste réservé qui pourrait amener au développement de la profession, au sens légal du terme? Chaque fois que la direction appose sa signature, elle marquerait son territoire professionnel? Une direction d'établissement signe beaucoup de documents. Il s'agit de l'acte apparemment le plus anodin, fréquent et répété d'une direction. Selon une enquête de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (2010), les directions d'établissements scolaires signent en moyenne 59 documents par semaine. Avec le courriel (moyenne de 67 par semaine), on pourrait supposer que ce soit l'acte le plus fréquent des directeurs et directrices. S'agit-il pour autant d'un acte « professionnel »? Quels savoirs présuppose l'action d'écrire son nom au bas d'un formulaire? Quel respect de valeurs? Quelle protection de l'utilisateur?

De deux choses l'une : soit c'est un acte trivial et n'importe qui peut le faire (il faut un nom, un responsable, une personne qui se porte garante et qui peut être sanctionnée si des règles sont transgressées), soit il s'agit d'un acte réservé et la reconnaissance de cet acte, parmi d'autres, permet de rendre compte de l'exigence et de la complexité de cette profession.

Sous une première perspective, on peut analyser cette signature comme étant un acte technique qui relève d'une réflexion en matière d'efficience. On peut préférer telle marque de stylo à une autre, réfléchir à la couleur d'encre la plus adaptée, à la position du coude et de la main pour se fatiguer le moins possible, au signataire qui doit signer plusieurs documents, les uns après les autres, sans en oublier aucun... Autrement dit, on procède à une analyse de type taylorien pour déterminer le *one best way* pour signer des documents avec une économie de moyens et un rendement soutenu. Cependant, cette analyse « technique » ne vide pourtant pas la question entourant l'acte de signer.

Le directeur ou la directrice signe en réponse à une prescription. Par exemple, la responsabilité des directions en matière des plans d'intervention (art. 96.14 de la LIP) est formelle et la direction doit signer chaque formulaire de plan d'intervention « pour répondre » aux politiques ministérielles et de sa commission scolaire. La signature s'inscrit dans un cadre officiel et un fonctionnement administratif, car elle garantit que la démarche et la procédure ont été respectées. Faut-il une formation de haut niveau et reposant sur des connaissances scientifiques pour comprendre une procédure administrative? Sans doute que non, et une formation institutionnelle suffit pour savoir qui doit signer quoi et quand. C'est d'ailleurs le débat qui peut exister dans certains systèmes éducatifs pour contester l'importance d'une formation universitaire des directions d'établissements scolaires.

Mais cet acte technique et administratif est aussi un acte adressé (Clot, 1999) : en signant, la direction prend la responsabilité de ce plan devant les autorités, les collaborateurs et les bénéficiaires. Vis-à-vis des parents, cette signature identifie un responsable garant du cadre pédagogique : un professionnel qui pourra informer et éventuellement arbitrer en cas de conflit entre le bénéficiaire du service (le client-élève représenté par ses parents) et le professionnel qui mène et opérationnalise l'intervention. Pour l'administration bureaucratique, il faut un responsable garantissant à la fois l'équité et la validité professionnelle et pédagogique du service prévu. C'est un acte de validation et de « personnification » de la chaîne décisionnelle, mais vis-à-vis des collaborateurs, de tous les autres professionnels impliqués dans le plan, cette signature est une « reconnaissance » et une justification du rôle qu'ils auront à jouer. Cet acte est donc pris dans un jeu d'interactions et d'attentes diverses, plus ou moins formelles, plus ou moins explicites, voire plus ou moins licites, qui cherchent à faire avaliser par une fonction hiérarchique et responsable des arbitrages souhaités par d'autres. Il ne s'agit donc plus seulement d'une responsabilité légale, mais d'un acte pris dans des rapports de pouvoirs entre des acteurs qui n'ont pas les mêmes intérêts et qui ne disposent pas des mêmes sources d'influence.

En apposant sa signature, la direction pose également un acte « éducatif et pédagogique », qui s'inscrit dans la réalisation de la mission de l'établissement (socialiser, instruire, qualifier) et qui suppose une expertise sur le type d'actions possibles. Elle est censée signer en connaissance de cause, en étant capable d'apprécier le contenu du document, ses implications tant pour l'élève que pour les intervenants, en fonction de la bonne marche de l'établissement. Ses connaissances expertes lui permettent d'en réguler le contenu et d'en argumenter la pertinence auprès des bénéficiaires indirects que sont les parents et la société civile.

Enfin, on peut considérer la signature comme un acte « institutionnel » ou, pour prendre le langage plus administratif, comme un acte de gestion. Par cet acte, la direction engage l'école et le Ministère. Mieux, l'institution existe véritablement à travers sa capacité d'attribuer à certaines personnes spécifiques le droit « réservé » de signer tel document. Pour le dire autrement, l'institution est « instituée » par cet acte administratif et professionnel. Le droit accordé aux directions de signer tel formulaire par délégation de la commission scolaire fait exister l'institution qui se perpétue et se maintient par cet acte régulier. L'acte de signer rend concrète et tangible une institution qui ne resterait, sans cette incarnation, qu'une fiction ou une abstraction.

5. LE TRAVAIL QU'IL RESTE À FAIRE

Sur la base de cette rapide analyse, du travail reste à accomplir pour nommer ces connaissances sous-jacentes aux actes réservés et les articuler sous forme de compétences. Ce travail devra être complété par la clarification des pouvoirs décisionnels et de l'accès aux ressources en fonction de la qualité recherchée. En marge, subsistera toutefois toujours le danger de la standardisation du travail des directions, s'opposant à l'autonomie des professionnels, tel que décrit par Yvon et Saussez (2010) pour les enseignants. Une centration sur le travail réel des directions chevronnées serait certainement une piste pour révéler ces savoirs, afin de se rapprocher de gestes professionnels codifiés et acceptés.

Par conséquent, on peut avoir une vision étriquée de la profession, dans laquelle la direction d'établissement scolaire effectue simplement des opérations techniques, ou une vision qui replace cette fonction dans un contexte organisationnel et social « complexe » qui anticipe l'existence formelle d'une profession. La signature du plan d'intervention par la direction — ce geste significatif — en garantit-elle la qualité? **Dans l'éventualité où la qualité de cet acte n'est pas garantie par les professionnels eux-mêmes, le législateur finira un jour ou l'autre par codifier ce geste dans un souci de protection du public.** La qualité de ces gestes est essentielle au bon fonctionnement du système d'éducation. Leur importance est soulignée par le fait que les autorités scolaires, ministérielles ou de la commission scolaire, les encadrent de plus en plus. Par exemple, les règles de suspension des élèves (art. 96.27) sont actuellement encadrées à la fois par la commission scolaire et par la LIP; le code de vie des élèves est doublé de la mise en place d'un plan de lutte contre l'intimidation (art. 96.12). On pourrait retrouver dans ce phénomène la conséquence de la non-existence d'un cadre déontologique pour l'exercice de la profession, étant donné que les directions n'assument pas assez ouvertement la protection du public; c'est là que le législateur en prend l'initiative.

6. UNE PROFESSION NE SE RÉDUIT PAS À L'APPLICATION DE PROCÉDURES

En revenant à notre exemple, quand un directeur ou une directrice signe un plan d'intervention adapté pour un élève, de quels critères de qualité se portent-ils garants? Et quand ils signent un bulletin pour la promotion d'un élève? Les réponses à ces questions supposeraient un développement professionnel important de la part des directions elles-mêmes, qui se doteraient d'une déontologie. On retrouverait alors la prescription énoncée par Tardif (2014), disant qu'une vraie professionnalisation doit venir de l'intérieur d'une profession. Bien sûr, actuellement au Québec, les directions d'établissement sont réunies par des associations professionnelles différentes et le rôle de ces associations n'est pas défini dans le sens d'un ordre professionnel. On pourrait affirmer que la situation des directions ressemble à celle des enseignants qui préfèrent leur autonomie à ce que pourrait être un engagement collectif à l'intérieur d'une déontologie. On laisse le gouvernement décider et, quand la porte de l'école ou de la classe est close, on fait pour le mieux avec les moyens du bord!

En déclinant l'analyse d'un acte professionnel de cette manière, on en reconnaît la complexité, mais aussi les logiques différentes, voire contradictoires, qui les sous-tendent : technique, administrative, éducative, pédagogique, sociale, organisationnelle et institutionnelle. En faisant un arrêt sur image, on pourrait considérer que cet acte engage la responsabilité de la structure globale dans une garantie d'équité, d'efficacité et de justice du système éducatif. L'acte est porté par une logique de responsabilité et de devoir envers les prestataires et les citoyens. **Il faut une direction pour faire cela...** Il faut une direction pour comprendre tous les implicites de cet acte de base, le reproduire en connaissance de cause, mais aussi le suspendre si la configuration qui le rend possible n'est pas conforme aux attentes du public, de la déontologie professionnelle ou des obligations de chacun. Car une profession ne se réduit pas à l'application de procédures, mais s'étend sur l'espace d'une délibération entre plusieurs choix possibles, tous légitimes et justifiables à un moment délimité, mais qui sont lourds de conséquences à moyen et long termes. Cette capacité à mettre en perspective un acte aussi fugace que la signature d'un formulaire, en le restituant dans un système qu'il institue par sa réalisation, relève d'une formation professionnelle et d'une profession qui se vit dans les dilemmes quotidiens (Gather Thurler, Kolly Ottiger, Losego et Maulini, 2016). Sans doute, la professionnalisation de l'activité des directions d'établissements scolaires est-elle un processus inachevé, mais on entrevoit le gain, pour soutenir un tel projet, qu'il y aurait à se livrer à une analyse précise et partagée de ces actes « réservés » pour mieux les assumer, mieux les reconnaître et mieux les porter devant le public et entre collègues de cette même profession. Néanmoins, pour que notre propos soit clair et que l'on ne tombe pas dans les égarements du passé ou dans le risque d'aliénation de la pratique professionnelle par d'autres instances, ce travail analytique de description, de modélisation, de codification, de reconnaissance, de diffusion et de régulation ne peut et ne devrait être mené que par les professionnels eux-mêmes, afin d'en arriver à définir une « véritable » profession. La professionnalisation ne peut aboutir que si les directrices et directeurs d'établissements scolaires existent comme un collectif, capable d'encadrer eux-mêmes les actes qui leur sont réservés. Un tel accomplissement est sans doute un idéal qui se heurte à des conditions

défavorables énumérées plus haut (poids des prescriptions, dépendance d'un cadre organisationnel fixé par d'autres, absences de consensus sur les connaissances théoriques de base, voire division et éclatement de la profession en fonction de zones géographiques et d'associations). Il reste que la professionnalisation ne peut venir que de l'action collective des professionnels eux-mêmes. Cette évidence est bonne à rappeler. La codification des actes réservés et, au-delà, des pratiques professionnelles, est sans doute la voie la plus accessible pour les professionnels de reprendre en main, d'organiser et de développer leur métier, puis de l'élever au rang de profession.

7. POUR NE PAS CONCLURE

Ce texte est le fruit de réflexions et d'échanges entre deux chercheurs et un ancien directeur d'établissement, tous trois intervenants en formation des directions d'établissement, qui cherchent à mieux préparer les candidats à exercer cet exigeant travail, ainsi qu'à mieux soutenir ceux qui l'exercent. Nous pensons que la clarification des savoirs quant aux actes réservés qu'ils doivent poser contribuerait à ces objectifs. Nous avons expliqué comment une meilleure connaissance des actes propres aux directions d'établissements scolaires pourrait contribuer à leur professionnalisation. Les réflexions que nous avons exposées nous ont semblé rejoindre et nourrir à la fois les écrits antérieurs et les recherches actuelles sur le travail des directions d'établissement. Nous songeons en particulier à Pelletier, qui écrivait dans la conclusion de *Former les dirigeants de l'éducation* : « [...] la reconnaissance et la formalisation des savoirs de pratique constituent une démarche heuristique apte à régénérer les liens entre théorie et pratique, ainsi qu'à renouveler, sur d'autres prolegomènes, les bases théoriques de l'action managériale en éducation et en formation. » (Pelletier, 1999, p. 185)

8. RÉFÉRENCES

- Archambault, J., Poirel, E., Sballil, I. et Garon, R. (2015, mai). *Prioriser l'apprentissage. Les pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants*. Communication présentée au colloque annuel de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE), Rimouski, Canada.
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2002). *L'administration de l'éducation. Une perspective historique*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Barrier, J., Pillon, J.-M. et Quéré, O. (2015). Les cadres intermédiaires de la fonction publique. Travail administratif et recompositions managériales de l'État. *Gouvernement et action publique*, 4(4), 9-32.
- Boudreault, R. (2003). La dynamique des responsabilités du directeur d'établissement scolaire. Dans J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *Gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 320-352). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Boudreault, R., Demeuse, M. et Yvon, F. (2016). L'école (primaire) a-t-elle besoin de directeurs et de directrices? *L'Éducateur*, 1, 36-37.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion. Les théories mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 32(2), 36-61.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17, 51-61.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Fondation Lucie et André Chagnon. Récupéré de <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/10/Recueil-Pratiques-de-gestion-favorisant-la-r%C3%A9ussite.pdf>
- Ducros, C. et Amigues, R. (2014). Le travail des chefs d'établissement : quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et profession*, 22(3), 12-23. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.96>
- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. (2010). *La bureaucratie et le leadership scolaire*. Montréal, Canada : auteur.
- Fortin, R. (1995). La direction d'établissement scolaire, d'une fonction à une profession. *La revue des Échanges*, 4, 28-33. Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, P. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *Administration et éducation*, 102, 67-76. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_06.pdf
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P. et Maulini, O. (dir.). (2016). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Gouvernement du Québec. (2016a). *Code des professions*. Éditeur officiel du Québec. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-26>
- Gouvernement du Québec. (2016b). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 38, 95-117.

- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. Constats, enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 35-44. Récupéré de <http://ries.revues.org/2470>
- Mendels, P. (2012). The Effective Principal: Five Pivotal Practices that Shape Instructional Leadership. *Journal of Staff Development*, 33(1), 54-58. Récupéré de <https://learningforward.org/docs/february-2012/mendels331.pdf?sfvrsn=2>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Pelletier, G. (dir.). (1999). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Pelletier, G. (2006, avril). *La professionnalisation de la gestion scolaire : défis, enjeux et pistes d'action*. Communication présentée aux premières Assises francophones de la gestion scolaire de la CONFEMEN et de l'OIF, Antananarivo, Madagascar.
- Périsset, D. (2015). Mais pourquoi parle-t-on tellement de professionnalisation? Réflexion autour d'un concept polymorphe. Dans B. Wenzel, V. Lussi et R. Malet (dir.), *Professionnalisation de la formation des enseignants : des fondements aux retraductions nationales* (p. 17-40). Nancy, France : Presses universitaires de Nancy.
- Perrenoud, P. (2006). Piloter les pratiques pédagogiques? Dans M. Fort et M. Reverchon-Billot (dir.), *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire : un état du débat* (p. 75-95). Dijon, France : SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne.
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en Education*, 8, 121-126.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2014). La vague des professions au Québec : où sont passés les enseignants? Partie trois de trois. *Formation et profession*, 22(2), 94-101.
- Van der Maren, J.-M. (2009). *Le développement des compétences et la construction de l'identité professionnelle des directions d'établissement scolaire*. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4690/Formation%20Universitaire%20des%20directions%20scolaires.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-36.
- Yvon, F. et Saussez, F. (dir.). (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.