

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en
administration de l'éducation

Vol. 1, n° 1, 2017

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

Guy PELLETIER



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)

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

Guy PELLETIER

Université de Sherbrooke (Canada)

RÉSUMÉ

Au cours des années récentes et de celles à venir, un important renouvellement du personnel de direction des établissements d'enseignement est opéré. Cet article présente l'analyse d'un ensemble d'observations réalisées lors de la formation et de l'accompagnement de directions d'établissement d'enseignement durant leur insertion professionnelle, échelonnées sur plusieurs années d'intervention au Québec et en Suisse romande. Dix constats majeurs récurrents sont soulignés, puis une réflexion est proposée sur l'accompagnement et les formations initiale et continue des dirigeants en éducation. Les résultats obtenus sont mis en relief avec plusieurs écrits internationaux sur le sujet.

MOTS-CLÉS

direction d'établissement, insertion professionnelle, savoirs d'action, formation

*Il n'y a pas d'ascension dans
l'exercice du pouvoir sans pesanteur.*

Antoine de Saint-Exupéry

1. INTRODUCTION

La majeure partie des systèmes éducatifs occidentaux est engagée dans une série constante de réformes au moment même où nous assistons, à maints endroits, à un renouvellement majeur du personnel d'encadrement (Pont, Nusche et Moorman, 2008). Cette situation pose un certain nombre de défis tant auprès des responsables de la planification et du développement qu'auprès des personnes intéressées à devenir dirigeant en éducation. De fait, il est devenu courant d'évoquer la « crise des recrutements », la « perte des vocations » ou encore la « baisse de niveau » des candidats potentiels. De façon récurrente, il est même à l'étude d'avoir recours à des personnes qui n'ont pas d'expérience de l'enseignement pour assumer les postes de direction d'établissement d'enseignement. Cette dernière proposition est pour le moins paradoxale, alors que l'on met en lumière

l'importance accrue que doivent jouer les directions d'établissement sur le plan du leadership pédagogique et du développement scolaire (Leithwood et Jantzi, 2000; Hallinger, 2011; Scheerens, 2012; Hargreaves et Fullan, 2012; Dutercq, Gather Thurler et Pelletier, 2015).

Pourtant, une analyse attentive révélerait que bien des difficultés rencontrées au niveau du renouvellement du personnel d'encadrement tiennent en grande partie aux déficits d'accompagnement et de formation professionnelle de qualité lors de leur entrée dans le métier et, par la suite, tout au long de la carrière (Browne-Ferrigno, 2003; Chapman, 2005; Fortin, 2006; Chevrier, 2014).

L'une des prémisses de ce déficit est probablement l'insuffisance d'intérêt accordée jusqu'ici aux savoirs d'action, voire aux compétences acquises, dans l'exercice du métier. Les formations dispensées sont trop souvent informatives et normatives, et tiennent peu compte de la personne et de ses savoirs, de l'origine de ces derniers et de leurs possibilités à se déployer dans un nouveau contexte (Pelletier, 1999). À bien des égards, on peut même se retrouver dans une situation de formation de déqualification, voire de disqualification, des différents savoirs acquis au cours de la vie et de l'expérience, y compris de celle d'enseignement.

Par ailleurs, la plupart du temps, la prise de fonction s'effectue au moment même où le système éducatif est engagé dans des réformes substantielles¹, tributaires d'un changement paradigmatique majeur, lui-même influencé par le modelage de plus en plus prégnant que les préceptes de la « nouvelle gestion publique » (*New Public Management*) exercent sur les pratiques professionnelles (Whitty, Power et Halpin, 1998; Laval et Weber, 2002). Un contexte et une réalité que Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin (2016) qualifient de « nouvelle gestion pédagogique » découlant de l'implantation de la « nouvelle gestion publique ». En définitive, il s'agit d'un contexte d'instabilité, d'incertitude, de brouillage, voire de perte des repères traditionnels sur lesquels se fondait jusqu'ici le sens de l'action éducative, de son encadrement et de ses finalités (Weick, 1995; Spillane, 1998).

2. UNE RECONSTRUCTION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Ces changements invitent à reconstruire des pratiques professionnelles sur de nouvelles bases de coopération et d'imputabilité, qui rendent caducs bien des compositions relationnelles antérieures et des savoirs d'expérience jusqu'ici maîtrisés et jugés valables. Entre autres, suivant les analyses de Ball (2003) sur les réformes du gouvernement Thatcher (*Educational Reform Act*, 1988), les éléments-clés de ces politiques réformatrices sont le libre marché scolaire, le « managérialisme » de l'école et l'éloge de la performance (*performativity*), lesquels ont une importance variable. Ces conceptions, qui caractérisent bien des réformes éducatives, sont présentées comme une alternative

1 Il s'agit bien de « réformes » au pluriel. Une analyse attentive des réformes engagées au sein de plusieurs pays révèle que ces dernières concernent : les grandes finalités éducatives, la formation du personnel, les programmes d'études, l'organisation du cursus scolaire, l'architecture et l'économie générale du système, l'implantation systématique d'approches contractuelles et de reddition des comptes.

à celles de l'organisation bureaucratique professionnelle (Mintzberg, 1982), de l'éthique du service public et des priorités fixées jusqu'alors par les associations professionnelles. Cette approche alternative vient changer l'identité sociale des professionnels de l'éducation, voire suscite des résistances à son égard. Cette situation, qui interpelle directement le personnel d'encadrement des écoles, n'est pas sans expliquer pourquoi tant de dirigeants scolaires prennent des retraites anticipées (ou « prennent le maquis » en attendant la leur) et pourquoi la relève est aussi hésitante à les remplacer, d'autant plus lorsque l'accompagnement à l'insertion professionnelle fait défaut. À plusieurs égards, il a été observé des situations similaires au Québec à la suite des projets de loi n^{os} 124 (2002) et 88 (2008) (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013; Pelletier, 2016).

Dans le cadre de ce texte, je présente un certain nombre de résultats recueillis² lors d'une démarche d'accompagnement de quelque cent membres d'équipes de direction d'établissement d'enseignement du Québec et de la Suisse, au moment de leur entrée en fonction. Cette démarche a été réalisée durant plusieurs années et a permis de procéder au repérage d'un certain nombre de caractéristiques propres à l'entrée dans le métier de dirigeant en éducation. Il s'agit donc d'une recherche qualitative interprétative portant sur les processus de transformation identitaire et d'habilitation professionnelle qui se manifestent lors du passage de l'enseignement à celui de la direction d'un établissement.

Enfin, une attention particulière est accordée au repérage de « savoirs d'action » dans un contexte de transformations majeures³. Dans un ouvrage précédent (Pelletier, 1999), j'ai défini les savoirs d'action comme l'association de savoirs et de structures floues d'action à forte composante identitaire. Reposant sur des schèmes cognitifs et affectifs, ils constituent de véritables heuristiques d'opérations susceptibles d'être mobilisées pour résoudre les problèmes de l'intervention. Les savoirs, comme d'ailleurs les structures d'action, sont le sujet de représentations plus ou moins formalisées selon leur nature et leur processus d'acquisition. La notion d'heuristique fait référence à la mise en place de jeux de pièces cognitives dont l'agencement, dans le passé de l'acteur, a assuré un niveau élevé de réussite quant à la probabilité de fournir une réponse acceptable à un problème donné. Il ne s'agit pas d'un savoir procédural, puisque l'ensemble des règles à suivre pour atteindre un objectif donné n'y est pas précisé.

-
- 2 Les données ont été collectées lors d'entrevues semi-dirigées, de groupes de discussion et d'observations. Nous avons aussi eu recours à des études de cas lors d'interventions de formation. Ces études de cas, par un effet miroir, ont permis la libération de la parole et l'expression de situations vécues, tant explicites qu'implicites (Nonaka et Takeuchi, 1997). Les contextes de ces interventions de formation étaient variés, mais dans tous les cas, il y avait une participation volontaire des sujets, soit lors d'activités de formation universitaire créditée (surtout au Québec), soit en contexte de formation continue relevant d'organismes professionnels (surtout en Suisse).
 - 3 Comme signalé, ce contexte favorisait la présence « d'incidents critiques » contribuant à une explicitation d'analyse de ses pratiques. Toutefois, les dix constats identifiés transcendent l'événementiel et se présentent comme des sources d'apprentissages de savoirs d'action en cours d'insertion professionnelle (Pelletier, 1999).

3. DE DIX OBSERVATIONS ANALYSÉES

Les analyses réalisées au cours d'années d'intervention et de formation auprès de dirigeants de l'éducation, tant au Québec qu'en Suisse, m'invitent à proposer dix constats majeurs récurrents associés à l'entrée dans l'exercice de la fonction de dirigeant. Ces constats sont :

- 1) le « deuil de la classe »;
- 2) l'identité professionnelle métisse;
- 3) la gestion de la « distance sociale »;
- 4) le rapport au temps;
- 5) le devoir d'explicitation et de conviction;
- 6) le travail en équipe et la loyauté;
- 7) les incontournables habiletés politiques;
- 8) le travail en réseau et en réseaux;
- 9) le leadership pédagogique;
- 10) la quête de l'équilibre de soi.

Chacun de ces constats nécessite le redéploiement d'un certain nombre de compétences déjà acquises en tant qu'enseignant mais, aussi, l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. Ces différents constats se révéleront au cours des sections suivantes.

3.1 LE « DEUIL DE LA CLASSE »

Devenir dirigeant en éducation constitue, à des degrés variables suivant les pays, un passage où l'on doit faire le « deuil de la classe ». Dans les endroits où le dirigeant en éducation ne cumule pas une responsabilité d'enseignement, la rupture est totale. À cet effet, plusieurs dirigeants d'origine suisse romande ont signalé de beaucoup apprécier avoir des périodes d'enseignement dans leur tâche hebdomadaire. Cela leur permettait de conserver un lien pédagogique avec des élèves, mais aussi avec leur matière. De récentes réformes de l'éducation en Suisse cherchent à établir le poste de direction d'établissement comme étant une fonction unique, à temps complet et ayant un statut différent de celui d'enseignant.

Diriger en éducation et enseigner ne sont pas des tâches incompatibles, mais l'ampleur des changements régulièrement apportés à la configuration des tâches du dirigeant scolaire, de même que la transformation continue des programmes d'études rendent souvent difficile le cumul de ces

fonctions. Et il l'est davantage lorsque le système éducatif est en réforme constante, que la fonction devient de plus en plus difficile à exercer et que la demande de reddition de comptes des établissements s'accroît.

Au Québec, à l'exception de quelques régions rurales, la quasi-totalité des dirigeants occupe cette fonction à temps complet. Pour ces dirigeants, la rupture est totale et c'est souvent avec une certaine nostalgie qu'ils font référence à leur sortie de l'univers des pratiques enseignantes et à leur transition fragile vers de nouvelles pratiques professionnelles, comme le révèlent les deux extraits d'entretien suivants.

- a) *Je suis devenue directrice par défaut. Je n'y pensais vraiment pas. Un jour on m'a demandé de remplacer pour quelque temps la directrice qui devait subir un traitement contre le cancer. J'étais la plus âgée et tout le monde a insisté. J'ai accepté un court remplacement. La directrice n'est plus revenue et finalement j'ai accepté d'occuper le poste sur une base permanente. Mais, les élèves me manquent terriblement. Avoir sa classe, de voir grandir un peu tous les jours les enfants dans leurs apprentissages, c'est bien différent de gérer la circulation dans les corridors, de recevoir les visiteurs et de remplir des papiers et des papiers...*
- b) *J'étais avant tout une pédagogue. Une pédagogue animée par le désir d'apprendre, d'explorer, d'expérimenter et d'innover. Faire en sorte que les élèves apprennent plus et mieux, c'était mon devoir et cela me passionnait. J'avais le souci constant de me perfectionner. Lorsque l'on m'a proposé un poste de direction, je me suis dit que cela serait une occasion de faire partager ma passion avec une équipe d'enseignants. Mais, je n'avais jamais réalisé jusqu'à quel point l'enseignement me manquerait.*

3.2 L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE MÉTISSE

Si nous définissons l'identité professionnelle comme la configuration d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au sein d'un contexte donné, l'on comprendra que la prise initiale de fonction de dirigeant scolaire génère une crise d'identité qui peut s'avérer plus ou moins prononcée selon les personnes. Ce passage s'accompagne de la perte d'un confort et d'un plaisir professionnels que l'on avait en tant qu'enseignant et qu'il faudra souvent attendre quelques années pour retrouver en tant que dirigeant.

Le passage d'enseignant à dirigeant conduit donc à un déséquilibre au niveau de ses compétences professionnelles et, de ce fait, on n'est pas sans éprouver un certain sentiment d'incompétence, voire d'imposture. On est alors à la recherche de nouveaux comportements et l'on pourra avoir tendance à transposer des attitudes et des comportements acquis en tant qu'enseignant, voire à se

référer à des modèles d'exercice de l'autorité qui peuvent remonter jusqu'à l'enfance. Cette situation ne sera pas sans poser, à l'occasion, quelques dérapages dont on saurait bien se passer.

Ainsi, on pourrait traiter de situations rencontrées avec le personnel sous le même registre que celui utilisé jusqu'ici avec les élèves. Ce registre va bien au-delà de la simple interaction, mais s'inscrit dans la structuration même de la relation et de son rapport au temps, comme nous le démontrerons au cours de prochains paragraphes.

Devenir dirigeant constitue donc une reconfiguration de son identité professionnelle, un processus d'élaboration qui pourra être plus complexe dans le cas des personnes qui auront à cumuler des fonctions de gestion et d'enseignement. Devenir dirigeant en éducation, c'est progressivement accepter de s'engager dans une culture métisse de la profession, d'être habité par deux identités professionnelles qui ont leurs similitudes et leurs différences. Toutefois, l'identité de base d'enseignant demeure souvent la plus indélébile. D'ailleurs, pour se définir, on aura souvent recours à une appartenance disciplinaire ou à un ordre d'enseignement, même si cela fait plusieurs années que l'on occupe une fonction de dirigeant. Ainsi, comme en témoignent les exemples suivants, on est d'abord un mathématicien, un historien, un pédagogue engagé ou un spécialiste dans tel domaine avant d'être un dirigeant. Cette diversité de témoignages rend bien compte d'une quête identitaire en élaboration.

- a) *Certaines personnes m'avaient dit que les conseillers pédagogiques avaient plus de facilité à devenir dirigeants parce qu'ils avaient pris de la distance de l'enseignement. Je comprends maintenant mieux ce que cela signifiait. Je pensais être vraiment prête pour un poste, car j'avais réfléchi longuement avant de changer d'orientation professionnelle. Aujourd'hui, je dois reconnaître que bien de mes erreurs d'intervention auprès des enseignants tenaient à ce que je n'avais pas « enlevé mon chapeau de prof » qui était encore très solide sur ma tête. Je me sens moins enseignante qu'avant, mais je le demeurerai toujours aussi... Je ne crois pas que l'on puisse être à un poste de direction scolaire sans être une éducatrice dans l'âme.*
- b) *Avant d'aller à la direction, j'enseignais depuis huit années. Je connaissais très bien ce que j'avais à faire. J'étais confortable. Maintenant, avec ma nouvelle fonction, je dois réapprendre à maîtriser mon emploi. En fait, cela demande une bonne dose de confiance en soi pour passer à travers. Je dois faire attention avec l'intensité et l'enthousiasme que je peux exprimer dans mon travail pour ne pas m'aliéner les gens qui pourraient m'aider.*
- c) *Lors d'une décision conflictuelle à prendre sur des questions d'organisation pédagogique, je me sens toujours habitée par mon identité d'enseignante qui n'est pas nécessairement en harmonie avec une rationalité froide que je devrais utiliser en tant que directrice. Je n'ai pas trouvé de réponse à cela et c'est peut-être mieux ainsi.*

3.3 LA GESTION DE LA « DISTANCE SOCIALE »

Accéder à un poste de direction, c'est d'abord changer dans le regard de l'autre avant de changer dans notre propre regard. Le premier constat souvent formulé par les dirigeants débutants, c'est bien celui de la découverte de l'évolution de leur image personnelle dans le regard des autres. Qu'on le veuille ou non, la plupart du temps, pour le personnel de l'école, on est devenu différent. Et cela, bien avant que l'on ait perçu — mais surtout accepté — cet « état différent ». Comme le signalera un participant suisse : « C'est dans les yeux des autres qu'on devient dirigeant. »

À l'opposé de discours généreux sur les approches à privilégier en gestion, on ressent très tôt que l'on ne peut guère diriger, et encore moins réaliser des changements importants, si l'on n'est pas au-dessus des différents groupes d'intérêts — plus ou moins antagonistes — présents au sein de son établissement. Or, il s'agit là d'une pratique qui repose sur un savoir d'action d'un très haut niveau de complexité. En effet, si la distance sociale est trop réduite, on est happé par un sous-groupe et identifié à ce dernier. En conséquence, la légitimité et l'impartialité à l'égard des autres groupes sont alors contestées et sa capacité d'exercer l'autorité est réduite d'autant. Si la distance sociale est trop prononcée, on est considéré comme résidant en quelques lieux du monde céleste ou, pire, perçu comme une personne hautaine et suffisante. Dans les deux cas, les collaborateurs et subordonnés vous reconnaissent peu d'autorité légitime et cela réduit d'autant sa capacité à exercer la moindre fonction de médiation entre les membres de l'équipe.

En somme, de façon paradoxale, l'on doit apprendre à faire l'apprentissage de la « solitude du dirigeant » alors que l'essentiel de la journée repose sur une riche interaction avec les autres.

- a) *La gestion des relations avec les personnes occupe au moins 80 % de ta tâche. Ce n'est pas une mince affaire et l'on ne pense pas devenir dirigeant pour cela. Ma principale erreur, cela a été de vouloir demeurer « amie » avec le personnel et de ne pas avoir su m'aménager des positions de repli dans l'exercice de mon rôle. J'étais trop proche, alors je recevais les vagues de plein fouet... On a beau se dire de ne pas le prendre « personnel »... On le prend personnel quand même.*
- b) *Il y a des enseignants qui vous plaisent davantage que d'autres. Pour ma part, j'ai toujours été parmi ceux qui privilégiaient l'innovation et, lors de mon premier poste de direction, j'ai fait l'erreur de « négliger » les autres. Or, un jour il est arrivé un conflit du type « querelle entre les Anciens et les Modernes » et je me suis retrouvé dans une position très difficile pour l'arbitrer. C'est là que j'ai réalisé que je devais être le directeur de tous et non pas de quelques-uns.*
- c) *En tant qu'enseignante, j'avais de la crédibilité à l'école, mais j'occupais maintenant une autre fonction et tout était à rebâtir. Du jour au lendemain, je passais du statut d'enseignante à directrice adjointe, et ce, dans la même école. Je devenais le patron de mes amis. Je passais de « l'autre bord », comme ils se sont plus à me le dire. Cela m'a choquée au début, mais ils avaient raison. Je ne pouvais plus agir de la même façon.*

3.4 LE RAPPORT AU TEMPS

La gestion du temps constitue un défi majeur pour tous les dirigeants, particulièrement pour ceux qui sont novices. Mais, en éducation, le rapport au temps constitue aussi une réalité différente de celle de bien d'autres milieux de travail.

Ce sujet est pratiquement escamoté des ouvrages portant sur l'entrée dans la fonction de dirigeant en éducation. Or, devenir dirigeant en éducation, c'est souvent découvrir un nouveau rapport au temps. En effet, en tant qu'enseignant, la trame temporelle de travail est celle de l'année scolaire, soit d'une dizaine de mois, au cours desquels l'interaction avec les élèves varie de 165 jours à quelque 180 jours, suivant les pays. Dans la presque totalité des situations, à la fin de l'année scolaire, les enseignants quittent une classe qu'ils ne verront plus en tant que telle, par la suite. La séquence de travail de l'enseignant et son engagement dans ses tâches sont donc fortement déterminés par une temporalité étroitement circonscrite dans un espace-temps rigide. Bien sûr, un dirigeant est aussi contraint à une séquence d'activités qui s'inscrivent dans les étapes d'une année scolaire, mais il y a plus.

En premier lieu, l'on est dirigeant responsable de son établissement durant une année complète. Sa responsabilité n'est pas limitée qu'au nombre d'heures ou de jours de présence avec les élèves ou les membres du personnel. Même durant les «vacances pour tous», on demeure toujours le premier responsable de son établissement. En conséquence, le rapport à la tâche est tout autre et les heures de travail peuvent devenir pléthoriques.

Par ailleurs, en tant que dirigeant, l'on peut différer dans le temps certains projets ou la résolution de certains problèmes qui nécessitent une trame temporelle significative pour être résolus. Par exemple, le soutien à un enseignant en difficulté, la résolution d'un conflit, la mise en place d'une innovation ou le réaménagement de locaux peuvent nécessiter des années et impliquer une interaction élaborée avec plusieurs personnes.

Le temps constitue donc une ressource stratégique qu'il est essentiel de se réapproprier sur un mode différent lorsque l'on devient dirigeant. En conséquence, il faut revoir et assouplir toutes ses notions concernant le temps... Par exemple, on observera qu'il y a beaucoup de gens pressés, mais qu'en est-il des urgences véritables? Puis, en bien des circonstances, il faut apprendre à se hâter lentement... Combien de décisions aux conséquences catastrophiques ont comme origine l'impulsivité du moment, la course à la décision, le manque d'éclairage que nécessite une analyse circonspecte. Enfin, le dirigeant «pressé» en toutes choses est non seulement un candidat au stress permanent, mais il risque d'avoir des pratiques très peu ouvertes au travail collaboratif.

L'un de ses principaux apprentissages est bien celui de savoir prendre le temps de la réflexion. Ce temps est primordial avant de pouvoir répondre à une demande bien précise. On peut perdre un temps fou à corriger des situations déplorables, parce que l'on n'a pas pris le temps nécessaire pour

prendre une « décision éclairée ». Cela peut prendre quelques erreurs mémorables pour réaliser que le temps scolaire d'un dirigeant n'est pas celui d'un enseignant.

- a) *Je suis entrée dans un poste de direction comme si je continuais à être une enseignante. Pour moi, l'année commençait en septembre et se terminait en juin. Il fallait donc que je réalise mes projets en quelques mois. Puis, quand on est une jeune première en probation, on veut bien « performer ». Cela a été l'horreur... Il faut se donner du temps et se donner le droit à l'erreur.*
- b) *Souvent, lorsque l'on fait nos premières armes à titre de directeur d'école, on est pressé d'imposer notre vision. Il est pourtant essentiel de prendre le temps de connaître ses gens et d'établir un climat de confiance, lequel est nécessaire pour se faire accepter comme direction. Et une solide équipe-école, cela ne se construit pas en l'espace d'une année scolaire.*

3.5 LE DEVOIR D'EXPLICITATION ET DE CONVICTION

L'un des premiers constats que doit établir le nouveau dirigeant est bien l'importance de toute la communication dans l'exercice du métier. La journée peut être consommée par des préoccupations souvent techniques, mais le plus important est ailleurs. Diriger en éducation est un métier d'interactions humaines nécessitant la maîtrise de compétences relationnelles élevées, essentielles à la construction de sa crédibilité.

Le dirigeant actuel ne peut plus légitimer ses décisions sur le seul argument d'autorité, comme il pouvait se le permettre en tant qu'enseignant avec sa classe. Et dans bien des cas, là aussi, les situations changent...

Par ailleurs, encore plus que par le passé, le dirigeant scolaire doit constamment expliciter son analyse de la situation, la nature de ses décisions — y compris d'en reconnaître ses limites — et de savoir les communiquer, voire de ne pas les communiquer si le contexte n'y est pas propice. Puis, dans l'art de décider, l'on découvre qu'il est parfois préférable d'avoir un peu moins raison tout seul pour avoir un peu plus raison avec les autres...

- a) *En tant qu'enseignante, je n'avais qu'à convaincre les élèves pour réaliser mes objectifs. Ce qui n'était pas difficile vu le rapport d'autorité que j'avais avec eux. Mais, quand je suis devenue directrice, cela a été toute une autre réalité et une réalité consommatrice de temps. Car, si vous voulez convaincre les adultes avec lesquels vous travaillez, vous devez y consacrer le temps nécessaire. Puis convaincre les gens, c'est savoir leur donner l'heure juste, déléguer et négocier.*

- b) *J'ai appris sur le tas que diriger est un gros travail de communication. Comment construire une relation de confiance avec les enseignants si j'accorde peu d'attention à la qualité de mes communications avec eux. Communiquer, informer, être transparente et expliquer mes décisions sont devenues comme une préoccupation constante.*
- c) *Devoir continuellement justifier gestes et décisions auprès du personnel est pour moi un irritant majeur, mais j'apprends doucement « à faire avec ». J'ai toujours détesté devoir justifier mes faits et gestes auparavant. Pourtant, j'ai fini par accepter cette éventualité dans mon travail et même [par] préparer mes interventions en conséquence. Cela fait partie du boulot implicite de diriger : dire et redire pour quoi.*

3.6 LE TRAVAIL EN ÉQUIPE DE DIRECTION ET LA LOYAUTÉ

Devenir dirigeant en éducation, c'est aussi l'exigence incontournable d'apprendre à travailler avec les autres. En tant qu'enseignant, peu de choses obligent à travailler de façon régulière en étroite équipe, avec ce que cela comporte d'engagement, de compromis et de solidarité. Puis, on peut critiquer son établissement et les « autorités »...

Or, devenir dirigeant c'est apprendre à faire siennes des décisions qui nous irritent, à développer et à assumer une loyauté jusqu'ici inconnue avec ses collègues de la direction et avec ses supérieurs, et cela, même si l'on ne partage pas leur avis. Ainsi, en tant qu'enseignant, on peut se montrer très critique à l'égard de la « hiérarchie des patrons » et de leurs décisions. En tant que membre de cette structure hiérarchique, on doit composer avec une certaine réserve, faire preuve de tolérance et davantage chercher à comprendre la légitimité des décisions. Bref, on doit accepter et mettre en œuvre des décisions — dont on aurait bien su se passer — prises par d'autres collègues de la direction, sinon c'est sa propre crédibilité qui est en jeu.

Plusieurs dirigeants ont signalé que lorsqu'ils étaient enseignants, somme toute, ils avaient peu le « sens de la hiérarchie », étaient très critiques à l'égard des « autorités » et avaient une conception bien tenue de la délégation.

Enfin, débiter dans une équipe de direction, c'est souvent apprendre à différer son « propre projet de diriger » et à souscrire à celui de son supérieur et de ses collaborateurs. C'est une réalité difficile à assumer pour plusieurs débutants qui aspiraient à être de « vrais dirigeants ». C'est souvent aussi être le « petit dernier » ou la « petite dernière » au sein d'une équipe de direction plus âgée dont certains membres d'expérience ont, curieusement, les dossiers les moins pénibles à gérer.

- a) *En tant qu'enseignant, je ne me posais pas la question de la loyauté. Puis, j'ai changé souvent d'écoles. J'étais spécialisé dans une matière et probablement plus loyal à cette matière qu'aux personnes que j'ai côtoyées... Dans un poste de direction, c'est*

assez différent. Aujourd'hui, c'est bien plus envers certaines personnes en autorité qui m'ont aidé et soutenu que je me sens loyal.

- b) *Je pensais qu'en arrivant au sein de l'équipe de direction, j'allais pouvoir apporter de nouvelles idées, mais j'ai très vite déchanté. J'avais besoin de l'appui de mes collègues et je n'avais pas réalisé que j'arrivais dans « leur » établissement. Il m'a fallu d'abord prendre mieux le temps de les connaître, de m'appropriier la culture de l'établissement, mais surtout... d'apprendre à travailler en équipe.*
- c) *La loyauté à l'égard de son directeur doit être indéfectible sans être aveugle. Il n'y a rien de pire qu'une équipe de direction divisée. Certains enseignants et employés le sentent très rapidement et ne se gênent pas pour l'exploiter à leurs fins personnelles, créant ainsi une ambiance empoisonnée où les coups les plus sournois pleuvent de partout. Avec le temps et l'acquisition d'un peu d'assurance, je me suis permis de faire part de certaines opinions divergentes avec mon directeur. Cependant, ces discussions se faisaient toujours dans l'intimité du bureau, jamais en public.*

3.7 LES INCONTOURNABLES HABILITÉS POLITIQUES

On ne devient pas dirigeant tout seul, pas plus que l'on ne dirige tout seul. Le soutien et la collaboration des uns et des autres sont essentiels pour se déployer dans l'action, pour conduire ses dossiers et mener à terme ses projets. L'importance de la maîtrise des habiletés politiques — pour comprendre les situations, pour établir des alliances, pour obtenir les ressources nécessaires, pour gérer les conflits — est souvent l'un des premiers constats des dirigeants novices.

Cette situation se manifeste aussi sous une autre forme. Pour obtenir un poste de direction, il faut bénéficier de l'appui de personnes ou de groupes d'intérêt. Même lorsqu'il existe un processus de sélection considéré comme « impersonnel », une entrée en fonction réussie ne peut s'effectuer sans un certain soutien et un jeu d'alliances plus ou moins tacites. Par ailleurs, la mise en place et l'entretien de relations de collaboration positives avec ses pairs et ses supérieurs sont essentiels à la réalisation de ses tâches. Or, bien des rapports des dirigeants d'établissement sont souvent peu sereins avec leur autorité hiérarchique, et il en est souvent de même aussi des dirigeants novices à l'égard de leur supérieur immédiat.

- a) *Maintenant que je suis à la direction, je constate avec stupeur l'ampleur de l'emprise du politique et la confrontation perpétuelle avec celle-ci... C'est un terrain où le pouvoir prédomine sur tout. C'est effrayant! Un terrible carcan qui emprisonne le haut de la structure, dont la base pyramidale n'a pas la moindre idée.*
- b) *Dans un poste de direction d'école, il est impossible d'échapper aux jeux [de la] politique, autant de la grande que de la petite... Il faut donc réaliser constamment une*

bonne lecture de son milieu et savoir qu'il y aura toujours un grain de sable quelque part... C'est donc nécessaire de composer avec cette réalité et de s'assurer de ne pas perdre sa crédibilité.

- c) *Quand j'ai à rencontrer un professeur seul, cela se passe généralement très bien, mais lorsque ses attentes ne sont pas comblées, il peut très bien se servir de l'appareil syndical pour exercer des pressions sur moi. Je me rends compte aujourd'hui que, depuis que je suis dans un poste de direction, je dois beaucoup plus utiliser mes habiletés dites politiques pour que je puisse arriver à construire un projet.*

3.8 LE TRAVAIL EN RÉSEAU ET EN RÉSEAUX

L'existence de réseaux de soutien mutuel est indispensable pour réaliser avec efficacité son travail, mais encore plus pour se déployer avec sérénité dans son développement professionnel.

Si la mise en place de ces réseaux nécessite à la fois des compétences de travail en équipe et des habiletés politiques, elle invite d'une façon incontournable à revoir la façon dont on établit ses rapports avec les autres. Pour sa pratique professionnelle, un enseignant établit différents types de relations avec ses élèves. Toutefois, très peu d'enseignants s'investissent dans la mise en place de réseaux professionnels qui vont au-delà de leur établissement d'enseignement. En fait, les enseignants sont souvent plus à l'aise dans des rapports interindividuels qu'au sein des rapports institutionnels multilatéraux. Or, les dirigeants habiles ont appris à se développer et à œuvrer au sein de réseaux complexes de relations et à les prendre toutes en compte d'une manière ou d'une autre. Ces multiples réseaux, bien que souffrant à l'occasion de « parasitages communicationnels », leur permettent de se tenir « informés et formés » du développement des événements en cours et à venir, de l'interprétation des règles à suivre et des « douces délinquances » acceptables, d'être visibles et entendus par les autres... particulièrement par ceux qui occupent des positions d'autorité. Alors que, en tant qu'enseignant, la frontière professionnelle était souvent celle de sa classe et, à l'occasion, celle de l'école, lorsque l'on devient dirigeant en éducation, l'on doit apprendre à être autant de l'intérieur que de l'extérieur, soit apprendre à se déployer au-delà des lieux clos traditionnels de la pratique pédagogique et à s'engager dans une démarche innovatrice de mise en réseaux.

- a) *Toute nouvelle direction devrait apprendre à fuir l'isolement en se confiant à des collègues de travail. Il est bon de se retrouver régulièrement au resto ou ailleurs afin de faire le point et d'échanger. C'est une bonne thérapie qui permet de se libérer de toutes nos tensions mais, d'abord et avant tout, un moment d'explicitation et de consolidation de ses apprentissages.*
- b) *Un réseau d'entraide avec des collègues en poste est essentiel à son développement, mais d'abord à sa « survie ». Bien sûr, cela permet de recueillir des informations,*

mais surtout d'objectiver sa pratique. Un bon réseau d'entraide est d'abord et avant tout un réseau d'écoute et de conseil.

- c) *J'ai rapidement découvert qu'il est essentiel de se constituer un réseau de soutien mutuel. Il ne faut pas hésiter à le nourrir et à s'alimenter mutuellement d'informations, qu'elles soient informelles ou stratégiques. Un jour, cet « investissement » vous sera rendu au centuple. Sans mon réseau de collègues en poste de direction qui me faisaient confiance pour m'avoir connu tant au niveau personnel que professionnel, je n'aurais pas pu poursuivre et me développer comme dirigeant.*

3.9 LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE

Un dirigeant en éducation est investi d'une grande diversité de rôles. Il doit assumer des rôles publics, des rôles sociaux et culturels, des rôles administratifs et financiers, mais, aussi, des rôles pédagogiques (Pelletier, 2013). Or, c'est souvent ces derniers rôles qui sont les plus négligés, alors qu'ils demeurent les plus importants au sein d'un établissement d'éducation, les plus signifiants, même s'ils ne donnent pas nécessairement des résultats dans l'immédiat.

Les autres tâches ne sont pas secondaires en soi, mais l'on peut facilement y consacrer l'essentiel de ses énergies, puisqu'elles conduisent le plus souvent à des résultats concrets, immédiats, dans le fonctionnement de l'établissement. La tendance peut donc être de s'intéresser plus aux règles administratives qu'à la pédagogie. Puis, un dirigeant risque davantage d'ennuis si son budget n'est pas équilibré ou s'il est l'objet d'un grief syndical que si son engagement au développement pédagogique est déficient. Pourtant, les rôles pédagogiques sont primordiaux et c'est pour cette raison que l'on privilégie le choix d'enseignants comme dirigeants.

Au sein d'une organisation professionnelle, comme l'est un établissement d'enseignement, ce qui différencie la qualité de ses dirigeants est étroitement associé au maintien de leur expertise dans l'évolution des connaissances et des idées dans leur domaine de travail. La crédibilité professionnelle d'un dirigeant en éducation repose sur la combinatoire complexe de compétences sans cesse actualisées en pédagogie et en gestion.

Diriger en éducation, c'est bien s'inscrire et participer à une culture professionnelle métisse...

- a) *Il y a une génération de dirigeants qui pouvait limiter leur rôle à la gestion administrative de leur établissement. D'ailleurs, on leur demandait peu de se préoccuper des aspects pédagogiques, d'autres personnes le faisaient. Aujourd'hui, cela a bien changé. Même les enseignants jugent leur directeur sur ces questions, sur sa connaissance des réformes, des nouvelles approches... Le leadership pédagogique ce n'est pas qu'un slogan.*

- b) *Je ne l'avais pas réalisé au début mais, dans un poste de direction, il faut prêcher par l'exemple tant au niveau des élèves qu'au niveau du personnel. Or, mes premiers apprentissages angoissants étaient la gestion des règles et des budgets. Cela me faisait littéralement paniquer. Je me disais qu'une fois cela maîtrisé, je pourrais mieux me consacrer aux questions pédagogiques. Ce sont les enseignants qui m'ont rappelée à l'ordre : ils attendaient plus qu'une comptable à la direction de leur école.*
- c) *Malgré ma courte expérience comme directrice, j'ai réalisé assez tôt qu'il est primordial de s'engager dès le début dans l'ensemble de ses dossiers. Par exemple, si vous décidez de reporter à plus tard votre engagement dans les dossiers de développement pédagogique pour mettre en priorité votre maîtrise des dossiers administratifs, ces derniers occuperont l'essentiel de votre agenda et, par la suite, vous n'aurez plus le temps d'assurer un leadership pédagogique signifiant auprès de votre équipe. De fait, vous aurez perdu dès le départ votre crédibilité en la matière.*

3.10 LA QUÊTE DE L'ÉQUILIBRE DE SOI

Diriger en éducation est un métier «sur-prenant». Les heures s'accumulent sans cesse, les problèmes sont omniprésents, notamment ceux d'ordre relationnel, et plusieurs d'entre eux n'ont pas de solution... Pour bien des dirigeants novices, c'est l'entrée au sein d'un univers de contraintes et de tensions, d'un univers où le stress s'introduit de façon insidieuse dans sa vie, souvent pour y demeurer (Poirel, 2009).

Le plus difficile dans le métier relève moins de la maîtrise des compétences techniques que de celles associées à la construction d'une image évolutive de soi (Garant, 1999). Le passage d'enseignant à dirigeant constitue une importante « mise en jeu personnelle », qui n'est pas sans produire des déséquilibres identitaires. Il demeure essentiel d'être très attentif à cette phase de transition afin de retrouver un état d'équilibre satisfaisant, à défaut de quoi...

- a) *Lorsque l'on débute dans le métier, tout est nouveau et chaque tâche nous prend deux fois plus de temps qu'à la normale. Il est ainsi facile de s'oublier, de s'épuiser et de négliger sa famille et ses loisirs.*
- b) *Devenir dirigeant, c'est oser se placer en déséquilibre cognitif et surtout affectif. Comment retrouver son équilibre lorsqu'on l'a perdu? Pour ma part, j'ai eu la chance de participer à une formation d'accompagnement qui m'a permis de ventiler, même d'« hyperventiler »...*
- c) *Les directions d'école sont reconnues pour donner beaucoup de temps à leur travail, y compris durant les soirées et les fins de semaine. Je suis en désaccord avec une telle pratique, car elle peut être synonyme d'inefficacité et d'improductivité. Le*

gestionnaire qui endosse une telle pratique utilise souvent ses fins de semaine pour régler les dossiers les plus complexes et, à la longue, obtient l'effet contraire de celui visé. Dès lors, il devient important de travailler intensément et efficacement durant les heures officielles de bureau et de privilégier sa vie personnelle durant les jours de congé. Même si ce n'est pas toujours facile, il est essentiel de prendre du temps pour soi et de se discipliner à le faire.

4. AU-DELÀ DE L'ANALYSE DES PRATIQUES

De l'ensemble des constats réalisés, le plus surprenant est que la quasi-totalité de ces derniers est générée par des incidents critiques, des moments d'action, qui reposent sur des aspects relationnels. Le nouveau dirigeant doit donc affronter des défis qui le font constamment basculer de sa mise en jeu personnelle à la reconstitution de ses rapports avec les autres, d'une hybridation de son identité professionnelle à la découverte de l'importance des réseaux. Les aspects plus managériaux et techniques de la fonction se révèlent plus secondaires. Or, ce sont ces derniers aspects — qui se rapportent surtout à des connaissances diverses et à la gestion de ressources financières et matérielles — qui sont souvent l'objet de la plus grande attention au sein des formations initiales et de l'accompagnement de l'insertion professionnelle dans la fonction. S'il demeure que ces aspects soient essentiels à connaître et à maîtriser, ce n'est pas tant la gestion des choses qui pose problème : c'est bien d'abord l'exercice de la fonction d'autorité auprès des personnes qui déstabilise et bouleverse les dirigeants novices.

Il y a plusieurs années, Duke (1988), dans une étude conduite auprès de dirigeants scolaires novices ayant abandonné leur fonction, avait signalé que ces derniers reconnaissaient avoir reçu une formation qui les avait préparés adéquatement aux aspects techniques de leur travail. Toutefois, l'importance était ailleurs... Et cet ailleurs repose probablement d'abord et avant tout sur la capacité personnelle à développer et à mobiliser ses savoirs d'action dans des cadres temporels et événementiels nouveaux.

Les constats signalés au cours de cette analyse révèlent des éléments de matrice sur lesquels se forge le redéploiement des compétences lors de l'insertion professionnelle dans le métier de dirigeant en éducation. Des recherches plus poussées et une analyse plus fine permettraient probablement de mieux circonscrire et expliciter la nature de ces savoirs d'action et de ces compétences en actes. À cet effet, une approche de recherche par l'analyse de l'activité comme action située dans une perspective de formation et d'évolution au sein d'univers différents (*boundary crossing*) pourrait être heuristique. C'est notamment la démarche réalisée par Engeström, Engeström et Kärkkäinen (1995) lors de l'analyse d'un établissement d'enseignement finlandais.

Par ailleurs, l'ensemble des constats réalisés invite à réviser bien des scénarios traditionnels de formation initiale des dirigeants scolaires, mais aussi de leur accompagnement lors de leur insertion

professionnelle. En effet, sans négliger l'acquisition de connaissances techniques et de savoirs procéduraux, il y a lieu d'accorder une attention majeure, dans la dynamique de la formation, à la mise en place d'activités d'analyse de la pratique professionnelle, de distanciation de l'action, mais aussi de théorisation des pratiques. Toutefois, une telle approche nécessite de former des cohortes de participants ayant une communauté de pratiques communes à partager (Lave et Wenger, 1991).

Cependant, si l'analyse de pratiques constitue une approche de développement professionnel, elle n'est pas, en soi, une activité productive d'apprentissages et d'acquisition de compétences (Nonaka et Takeuchi, 1997). Pour qu'il y ait apprentissage, elle doit s'inscrire comme une approche parmi d'autres au sein d'un projet de formation. Si elle favorise le repérage et l'expression de ses croyances, de ses représentations, voire de ses habitus (Bourdieu, 1980), elle peut certes constituer un premier niveau d'accès à la compréhension. Pour qu'il y ait une possibilité de redéploiement et de développement de ses compétences, l'apport d'approches et de modèles théoriques pertinents au domaine analysé est nécessaire.

En définitive, si la conception d'un programme de formation qualifiant en gestion de l'éducation est une préoccupation de plus en plus partagée, sa mise en œuvre et son actualisation constitueront toujours un défi manifeste, tant pour les organismes scolaires employeurs que pour les institutions universitaires. Un tel projet invite aussi, sur une base permanente, les dirigeants à considérer leurs actions quotidiennes comme une perpétuelle occasion d'apprendre, à transformer leur pratique professionnelle en situation d'apprentissage.

Une version courte de la présentation des résultats de cette recherche, réalisée à des fins de formation, a pour titre *Devenir dirigeant en éducation : entre passages et ruptures*.

5. RÉFÉRENCES

- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terror of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 141-155). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 468-503.
- Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, retention and development of school principals*. Paris, France : International Institute for Educational Planning.

- Chevrier, J. (2014). *Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle de nouveaux directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement primaire et secondaire* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12063/Chevrier_Jocelyne_2014_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Duke, D. L. (1988). Why Principals Consider Quitting. *The Phi Delta Kappan*, 70(4), 308-312.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (dir.). (2015). *Le leadership éducatif, entre défi et fiction*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Engeström, Y., Engeström, R. et Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- Fortin, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissements d'enseignement*. Anjou, Canada : FQDE. Récupéré de <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/Insertionjanvier2006.pdf>
- Garant, M. (1999). Actions et savoirs chez les chefs d'établissement. Dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (p. 71-99). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY : Teachers College Press.
- Laval, C. et Weber, L. (dir.). (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris, France : Syllepse.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2000). The Effects of Different Sources of Leadership on Student Engagement in School. Dans K. A. Riley et K. Seashore Louis (dir.), *Leadership for Change and School Reform: International Perspectives* (p. 50-66). Oxon, NY : Routledge Falmer.
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2016). *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal, Canada : Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Pelletier, G. (2016). Les commissions scolaires québécoises et les chemins de traverse : bilan et enjeux d'une gouvernance composite en mouvement. Dans C. Lessard et P. Doray (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 145-158). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Pelletier, G. (2013). Le leadership en éducation : une double expertise. *Revue Éducation Canada*, 53(4). Récupéré de <https://www.edcan.ca/articles/le-leadership-en-education/?lang=fr>
- Pelletier, G. (dir.). (1999). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Poirel, E. (2009). *Le stress professionnel des directions d'école au Québec : sources du stress, vécu professionnel et ajustements* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6327/Poirel_Emanuel_2009_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1 : Politiques et pratiques*. Paris, France : OCDE.
- Scheerens, J. (dir.). (2012). *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Spillane, J. P. (1998). State Policy and the Non-Monolithic Nature of the Local School District: Organization and Professional Considerations. *American Educational Research Journal*, 35(1) 33-63.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Whitty, G., Power, S. et Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham, Royaume-Uni : Open University Press.