

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro:

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

1 Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

11 Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation: de quoi s'agit-il?

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

33 Le leadership: un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

50 Leadership: « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

67 Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé: la direction, les parents et les membres de la communauté

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

83 La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

100 Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

122 Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick: quelques représentations de directions d'école

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

142 Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration: l'apport du leadership

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

162 La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

179 Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle: une analyse

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Guy PELLETIER

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel

Guy PELLETIER

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Au cours des dernières décennies, les notions de leadership et de gouvernance sont devenues invasives, polymorphes et polysémiques. Entre autres, l'intérêt pour le leadership en éducation a connu une circonvolution surprenante en peu de temps. Les programmes en administration de l'éducation ont dû évoluer jusqu'à la transformation des départements eux-mêmes, et souvent de leur appellation (Pelletier, 2009; Oplatka, 2010; D'Arrisso, 2015; Oplatka, 2010; Pelletier, 2009). Aussi, il est devenu pertinent d'examiner la réalité que cette notion recouvre aujourd'hui dans le cadre d'un numéro thématique de la revue *Éducation et francophonie*.

En éducation, certains chercheurs comme Leithwood (2012, 2013) proposent de regrouper au sein de la notion de leadership toutes les activités de gestion d'un établissement scolaire. Selon l'avis de ce chercheur, la gestion serait trop associée au statu quo, alors que le leadership, lui, serait lui associé au changement, ce qu'il juge plus noble. Pour d'autres, comme Spillane, Halverson et Diamond (2008), tout serait une composante du leadership, y compris le contexte et l'environnement scolaire. À certains égards, pour reprendre une notion élaborée par Callon et Latour (1991), le leadership reposerait sur une composante d'« actants » dont certains peuvent même être des « objets ». Toutefois, pour Zaleznik (1977, 1991), Bennis et Nanus (1985) et d'autres, le leadership et la gestion ne se diluent pas l'un dans l'autre, car ce sont

deux dimensions complémentaires de l'exercice d'une fonction de direction et de contribution au développement d'une organisation.

En fait, la notion de leadership est très riche et mérite d'être redécouverte, alors qu'elle a déjà un siècle. À maints égards, la notion a été élaborée pour mieux différencier les apports respectifs et complémentaires des pratiques de gestion et de direction (Brassard, 2014). Elle a sa trame historique et recouvre différentes réalités qui se superposent ou se télescopent. Ainsi, on peut concevoir trois phases majeures du développement du concept en éducation, qui demeurent souvent présentes sous des formes hybrides : 1) le leadership comme attribut personnel; 2) le leadership comme processus partagé; 3) le leadership comme composante d'une nouvelle gouvernance d'un système éducatif.

Le leadership comme attribut personnel

Les études sur l'art de diriger sont nombreuses et diversifiées, et la notion de leadership s'inscrit dans cette mouvance. Étymologiquement, « leadership » est composé des mots « leader » et « ship », et il dérive de l'anglais *to lead*, qui signifie « conduire » et, en amont du terme anglais d'un verbe germanique dérivé d'un nom désignant le chemin, « convoi ». Le suffixe *-ship* associé au mot « leader » est apparenté à la vieille racine germanique *skap*, signifiant « créer, façonner », que l'on retrouve dans l'anglais *to shape*, « former, façonner » (Le Robert, 2000, p. 1195-1196). De ses origines, le mot « leadership » exprime donc à la fois l'art de la conduite et celui de la création des formes. En conséquence, diriger constitue aussi une activité esthétique.

De nombreux travaux de recherche ont abordé et abordent toujours la dimension personnelle et esthétique du leadership; c'est notamment le cas de recherches qui ont été consacrées à la formation initiale et continue des dirigeants, aux habiletés de pilotage du changement, à la conduite des innovations, à « l'art de diriger » en situations complexes, etc. Historiquement, les différentes théories du leadership ont surtout abordé celui-ci sous l'angle d'un attribut personnel.

Le leadership comme processus partagé

Ce sont les théories consacrées au leadership transformationnel qui ont suscité une attention particulière en éducation pour leur apport à la conduite des changements et des réformes. Très tôt, Michael Fullan (entre autres 2010) est probablement celui qui s'est le plus penché sur l'intérêt de la contribution du leadership transformationnel dans les changements éducatifs. Mais, une décennie plus tôt, Leithwood et Jantzi (2000) constataient certains effets de ce type de leadership sur le fonctionnement collectif de l'établissement scolaire et sa contribution potentielle à l'engagement des

élèves vers la réussite. *Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012* réalisé par Leithwood (2012) s'inscrit dans cette perspective.

On peut formuler l'hypothèse que ce soient les théories du leadership transformationnel qui ont progressivement contribué à s'intéresser au leadership comme processus et sa déclinaison pour un « leadership distribué » ou un « leadership partagé ». Certains travaux font référence, plus spécifiquement, à la gestion participative, au travail collaboratif, au partage de l'exercice de la fonction d'autorité et de celle d'influence. On invite à l'autonomisation (*empowerment*) de tout le personnel, ainsi qu'à l'actualisation et au développement du leadership personnel de chaque individu et de chaque groupe.

D'aucuns jugent que la notion de leadership abordée comme un processus contribuerait à la réussite des élèves. Le sujet a été largement traité ces dernières années. Plusieurs contributions du présent numéro thématique y font référence. Dans un ouvrage assez récent de l'Organisation de coopération et de développement économiques (Pont, Nusche et Moorman, 2008), on prône même l'importance d'un leadership systémique pour que chaque dirigeant en éducation soit soucieux du développement des autres secteurs du système qui ne sont pas sous sa responsabilité. Cela a été repris, entre autres, par certains systèmes éducatifs qui avaient eu des politiques favorisant une forte compétition entre leurs établissements pour mobiliser le plus de ressources possible, voire sélectionner les meilleurs élèves (Pelletier, 2016).

La notion de leadership, abordée comme un processus, est aussi souvent associée à une quête cherchant à déterminer quels sont les apports sur la réussite scolaire des « effets » classes, enseignants, directions d'école, conseils scolaires, ministère et plus... Il s'agit d'un grand débat qui demeure d'actualité et dont la rigueur est parfois en déficit. Pour l'instant, les méta-analyses scientifiquement rigoureuses réalisées n'ont pas établi une contribution directe chiffrée assurée, pérenne et répandue à tous les contextes de l'apport des pratiques d'encadrement à la réussite scolaire (Dumay, 2009; Dutercq, Gather Thurler et Pelletier, 2015; Hallinger, 2011; Scheerens, 2012). Certaines pratiques d'encadrement auraient des effets indirects sur la réussite des élèves, notamment l'encadrement de proximité, comme c'est le cas de celui des directions d'établissement. En conséquence, des efforts considérables de perfectionnement professionnel ont été réalisés auprès d'eux et auprès des enseignants. L'intérêt pour les communautés d'apprentissage professionnelles n'est pas étranger aussi à l'apport potentiel de celles-ci au développement professionnel collectif (DuFour et Eaker, 2004; Leclerc, 2012; Roberts et Pruitt, 2012).

Le leadership comme composante d'une nouvelle gouvernance

Au cours des dernières années, la notion de gouvernance a été de plus en plus utilisée pour référer aux nouvelles pratiques à déployer dans l'administration tant publique que privée. Au sein des systèmes éducatifs, ces nouvelles pratiques interpellent particulièrement les rapports à revoir entre l'administration centrale gouvernementale, les structures intermédiaires comme celles des commissions/conseils scolaires et les établissements scolaires et de formation (Pelletier, 2009, 2015). Ce volet contribue donc à l'analyse des politiques en éducation, mais aussi à l'appréciation éthique de l'exercice de l'autorité et de ses pratiques en milieux éducatifs (Langlois, 2008; Sergiovanni, 1992; Starratt, 1991).

Les travaux de recherche consacrés aux pratiques de coordination et de régulation en milieux minoritaires (linguistiques, autochtones, etc.) ainsi que ceux portant sur la mise en œuvre de pratiques accrues de décentralisation, de responsabilisation et d'obligation de rendre compte abordent le plus souvent le leadership comme une composante incontournable d'une gouvernance revue et actualisée d'un système éducatif en transformation.

Dans le cadre des contributions à ce numéro thématique portant sur le leadership éducatif, les trois volets soulignés constituent des dimensions importantes et complémentaires pour mieux appréhender aujourd'hui l'apport diversifié de cette notion au sein des milieux éducatifs, particulièrement au sein de la francophonie.

Les contributions à ce numéro thématique

D'entrée de jeu, André Brassard et Pierre Lapointe réalisent une analyse élaborée des différentes définitions du leadership au fil des décennies, tant au sein du champ de l'administration que de celui plus spécialisé de l'administration de l'éducation. On notera que la notion de leadership est souvent mise en interaction avec celle de management ou de gestion, soit pour bien distinguer l'une de l'autre afin de les intégrer, soit pour en révéler les tensions potentielles, voire les incompatibilités. L'analyse historique révèle aussi l'émergence de deux significations génériques : soit le leadership est défini comme un exercice d'influence concentré, soit il est abordé comme un exercice d'influence distribué au sein d'un collectif.

C'est sous l'angle du leadership distribué que Laetitia Progin et Olivier Perrenoud abordent cette problématique au sein des établissements scolaires de la Suisse romande. En recourant à deux enquêtes, l'une réalisée auprès des directions débutantes et l'autre auprès du personnel enseignant, les auteurs s'intéressent aux processus d'influence au sein des écoles en accordant une attention particulière aux acteurs ne bénéficiant pas d'un statut formel hiérarchique, mais qui ont un ascendant auprès de leurs collègues. Leur analyse met en évidence des réactions et des

pratiques ambivalentes au regard d'un certain partage du leadership entre les dirigeants et le personnel enseignant. Cette situation invite à un certain recadrage conceptuel du leadership distribué comme étant une transaction incertaine qui interpelle les uns et les autres aux limites de leur influence sur autrui, voire de leur intérêt à s'y aventurer.

Pour leur part, Christophe Mauny et Adeline Frantz abordent d'une façon originale l'apport potentiel du leadership dans un contexte politique, administratif, éducatif et pédagogique qui se complexifie sans cesse, et de la nécessité de développer des compétences collectives partagées. Puisant à même leur expérience au sein du système scolaire français, leur cadrage théorique appréhende le leadership dans sa dimension collective, et les auteurs s'intéressent à l'hypothèse des occasions d'un certain « lâcher-prise » dans le pilotage de la gouvernance des systèmes. Pour éviter un surinvestissement managérial source de tensions multiples, pour eux, le « lâcher-prise » est une démarche potentielle multiforme au regard de l'analyse des situations, des objectifs à atteindre et des stratégies à déployer. Il peut constituer un acte modérateur qui permet d'échapper aux extrêmes de l'imposition hiérarchique ou du « laisser-faire ». Pour les dirigeants, l'ouverture au « lâcher-prise » peut contribuer à l'exercice d'un pouvoir partagé et situé permettant des décisions collectives par rapport aux situations vécues et des correctifs à mettre en œuvre. Somme toute, pour qu'il y ait un véritable leadership distribué et partagé, les postures traditionnelles de direction hiérarchique nécessitent d'être reconsidérées.

C'est notamment la situation analysée par Isabelle Lacroix pour sa contribution à ce numéro thématique. Le système éducatif du Québec, comme bien d'autres, a accru ses pratiques de gouvernance multijoueur en intensifiant de façon importante la participation des acteurs jugés concernés par ses activités. La présence de plusieurs parties prenantes aux décisions nécessite de revoir les pratiques de gouvernance et invite à un leadership partagé, notamment entre les dirigeants, les parents, les représentants de la communauté et, bien sûr, le personnel enseignant. L'analyse met en lumière les aspects facilitant le partage du leadership, mais aussi les contraintes inhérentes à cette gouvernance du système éducatif et à l'exercice pérenne d'un leadership vraiment partagé.

La problématique de la gouvernance et du leadership est aussi abordée par Émilie Deschênes, qui s'est intéressée aux pratiques de direction des gestionnaires scolaires œuvrant au sein des communautés autochtones québécoises. Ces communautés doivent composer avec de multiples défis, dont celui de leurs écoles, qui sont régulièrement sollicitées pour contribuer à les résoudre. Une telle situation interpelle les membres du personnel — dont les directions et le personnel enseignant — et contribue à une complexification de l'exercice de leurs rôles et de leurs responsabilités, mais aussi de leurs relations fragiles à élaborer et à maintenir avec les différents acteurs et actrices de la communauté autochtone. Très tôt émerge la problématique

de la construction de relations de confiance et de leurs contributions essentielles à l'exercice d'un véritable leadership de la direction d'école en contexte autochtone.

La nécessité de concilier des approches en leadership est aussi abordée par Jean-Sébastien Landry et Andréanne Gélinas-Proulx. Les deux auteurs analysent les nombreux enjeux que les directions des écoles ont à affronter lorsqu'elles œuvrent en milieu minoritaire au Canada. Elles doivent exercer un leadership particulier afin de s'adapter à une diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse grandissante. En plus d'avoir à assumer leurs tâches administratives et pédagogiques, elles ont aussi le rôle de valoriser, de transmettre et de protéger la langue française et ses déclinaisons culturelles au sein d'effectifs scolaires de plus en plus contrastés. En conséquence, elles doivent opter pour une conception du leadership propre à leur contexte. Les auteurs proposent une modélisation des pratiques du leadership qui seraient appropriées aux différents contextes évolutifs.

Toujours au regard de la problématique du leadership scolaire en milieu francophone minoritaire, Lyne Chantal Boudreau et Jeanne d'Arc Gaudet analysent quelques représentations de directions d'école du Nouveau-Brunswick. En ayant recours à une étude qualitative exploratoire auprès de dix directions d'école œuvrant en milieu anglo dominant, elles cherchent à déterminer quelles sont les pratiques appropriées de leadership pour répondre aux réussites scolaires et identitaires des élèves. Les résultats de leur analyse révèlent que les directions ont recours à une diversité de conceptions et de pratiques de direction. En somme, il n'y a pas un modèle en particulier, mais des pratiques hybrides déployées selon les contextes et les enjeux.

S'inscrivant dans l'intérêt des pratiques de direction en milieu francophone minoritaire, France Gravelle et Claire Duchesne étudient celles qui seraient les plus appropriées afin de faciliter l'insertion professionnelle au sein des écoles des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Le Canada accueille de nombreux immigrants chaque année, et plusieurs sont des enseignants. En ayant recours à une approche qualitative, elles explorent auprès de six directions franco-ontariennes les caractéristiques du leadership à adopter et les stratégies d'encadrement à déployer.

Suivant un autre angle d'analyse, Pierre Lapointe et André Brassard étudient les répercussions de la gestion axée sur les résultats sur les pratiques de directions d'établissement scolaire du Québec. Prenant acte que les conditions d'enseignement et d'apprentissage au sein des établissements ne sont pas étrangères à la réussite des élèves, les auteurs cherchent à mieux comprendre, dans le cadre de la mise en place de la gestion axée sur les résultats au Québec, comment les directions d'établissement parviennent à actualiser leur leadership entre les attentes, voire les prescriptions, de leurs supérieurs des services centraux et celles de leur personnel enseignant. Les résultats des entrevues révèlent que les directions réalisent un travail de traduction et de négociation en modulant leurs interventions en fonction des

directives reçues et du degré de réceptivité de leur personnel enseignant. Ces résultats s'inscrivent dans ceux observés au sein de plusieurs recherches consacrées à cette problématique.

Les communautés d'apprentissage professionnelles sont souvent présentées comme une stratégie prometteuse de changements positifs au sein des établissements scolaires. Jean Labelle et Philippe Jacquin analysent comment ces dernières peuvent contribuer aux pratiques des directions des établissements d'enseignement. Après avoir réalisé un survol des différentes conceptions du leadership, ils accordent une attention particulière à l'apport du leadership transformationnel à la dynamique des communautés d'apprentissage professionnelles. La combinaison de l'un et de l'autre favoriserait un engagement supérieur du personnel enseignant et une amélioration de leur travail collaboratif pour l'apprentissage et la réussite des élèves.

En conclusion, comme signalées au début de cette introduction, au cours des décennies, les notions de leadership et de gouvernance sont devenues invasives, polymorphes et polysémiques. Au regard du leadership, on aura noté qu'on y a recours dans de multiples sens. Entre autres, tantôt il se rapporte essentiellement à des pratiques courantes de direction, tantôt à un système de valeurs et à ses artéfacts, tantôt à une conception plus ou moins bien définie de « l'art personnel de diriger », tantôt à une analyse politique plus ou moins d'enrôlement à des fins de mobilisation du personnel. Ces différentes conceptions peuvent s'interpénétrer de différentes façons et constituer des arabesques variées d'engagement dans l'action pour les dirigeants en éducation et de l'analyse critique de celui-ci. Au-delà du regard, tant analytique que prescriptif, de la typologie des différents « leaderships à épithète », diriger dans l'action en éducation demeure un acte personnel créatif qui est propre à chaque personne et qui se déploie sous des signatures différentes selon les personnes, les contextes et les enjeux.

Somme toute, s'il peut y avoir des « pratiques inspirantes », diriger en éducation n'a pas de modèle unitaire de copier-coller *de ce qu'il faut faire*; c'est d'abord un apprentissage sur soi, un engagement de soi à l'égard des autres et pour les autres, suivant chaque contexte donné. C'est une situation constante, courageuse et pérenne d'apprentissages parfois très éprouvants, où celles et ceux qui y renoncent risquent d'être équipés pour un monde qui n'existe plus...

Références bibliographiques

- BENNIS, W. et NANUS, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking change*. New York, NY : Harper & Row.
- BRASSARD, A. (2014). *Du gestionnaire leader au leadership par les nombres : des formes multiples de l'exercice du pouvoir dans les organisations*. Communication présentée à la Journée scientifique de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation du 7 novembre 2014, Trois-Rivières, Québec, Canada.
- CALLON, M. et LATOUR, B. (dir.). (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris, France : La Découverte.
- D'ARRISSO, D. (2015). La place du leadership dans la restructuration de la formation des directeurs d'établissement scolaire du Québec. Dans Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.), *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles. Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- DUMAY, X. (2009). Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements. *Revue française de pédagogie*, 167, 101-128.
- DUTERCQ, Y., GATHER THURLER, M. et PELLETIER, G. (dir.). (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- FULLAN, M. (2010). *All systems go. The challenge imperative for whole system reform*. London : Sage.
- HALLINGHER, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educationnal Administration*, 49(2), 125-142.
- LANGLOIS, L. (2008). *Anatomie du leadership éthique. Pour diriger nos organisations d'une manière consciente et authentique*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- LEADERSHIP. (2000). Dans A. Rey et J. Rey-Debove (dir.), *Le Petit Robert* (p. 1195-1996). Paris, France : Le Robert.
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- LEITHWOOD, K. (2012). *Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012*. Toronto, Ontario : L'Institut de leadership en éducation.
- LEITHWOOD, K. (2013). *Les conseils scolaires performants et leur leadership*. Toronto, Ontario : L'Institut de leadership en éducation.
- LEITHWOOD, K. et JANTZI, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- OPLATKA, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Frankfort, Allemagne : Peter Lang.
- PELLETIER, G. (2009). *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- PELLETIER, G. (2015). Entre pilotage par les résultats et leadership participatif : enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec. Dans Y. Dutercoq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.), *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. 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 P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PONT, B., NUSCHE, D. et MOORMAN, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1 : Politiques et pratiques*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques.
- ROBERTS, S.M. et PRUITT, E.Z. (2012). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- SCHEERENS, J. (dir.). (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- SERGIOVANNI, T.J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- SPILLANE, J.P., HALVERSON, R.R. et DIAMOND, J.B. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 1(21), 121-149.
- STARRATT, R.J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.

ZALEZNIK, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, sept.-oct.

ZALEZNIK, A. (1991). L'absence de leadership et la mystique managériale. *Gestion*, 16(3), 15-26.

Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation: de quoi s'agit-il?

André BRASSARD

Université de Montréal, Québec, Canada

Pierre LAPOINTE

Université de Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 **Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 **Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 **Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 **Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 **Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 **La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 **Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 **Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 **Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 **La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 **Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?

André BRASSARD

Université de Montréal, Québec, Canada

Pierre LAPOINTE

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le présent texte vise à recenser les différentes significations relatives à la nature du leadership associé à la fonction de dirigeant d'une organisation et qui ont émergé progressivement dans la documentation portant sur l'administration des organisations, dont l'administration de l'éducation. La documentation consultée, importante, quoique limitée, comprend des textes de différentes natures produits à partir des années 1930 jusqu'à 2015. Deux significations génériques du concept de leadership ressortent explicitement ou implicitement chez les auteurs : soit le leadership est un exercice d'influence concentré, soit il est un exercice d'influence distribué. Se situant à l'intérieur de l'une ou l'autre de ces significations génériques, sept significations spécifiques ont été trouvées. Elles se différencient en fonction de deux dimensions : la relation qui existe entre le leadership et l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation, et le type de ressources mobilisées. Certaines des significations se subdivisent selon que l'exercice de l'influence s'appuie sur l'ensemble des ressources du pouvoir, ou selon qu'il mobilise des ressources autres que l'auto-

rité et la contrainte. Deux des significations viennent de la distinction posée par plusieurs auteurs entre leadership et administration, ces deux modes d'action étant complémentaires chez les uns et incompatibles chez d'autres.

ABSTRACT

Leadership in relation to running an organization: what does it involve?

André BRASSARD, University of Montreal, Quebec, Canada

Pierre LAPOINTE, University of Montreal, Quebec, Canada

The purpose of this paper is to identify the different meanings of leadership in relation to the function of directing an organization, which have progressively emerged in literature on the administration of organizations, including schools. The significant although limited documentation consulted includes a variety of papers produced between 1930 and 2015. Two generic meanings of the concept of leadership emerged explicitly or implicitly: either leadership is an exercise in concentrated influence or an exercise in distributed influence. Within both of these generic meanings, seven specific meanings were found. They differ in terms of two dimensions: the relationship that exists between leadership and being the leader of an organization and the type of resources mobilized. Some of the meanings are subdivided based on whether the exercise of influence draws support from all power resources, or whether it mobilizes resources other than authority and restriction. Two of the meanings come from the distinction several authors make between leadership and administration, these two modes of action considered complementary for some and incompatible for others.

RESUMEN

El liderazgo asociado al ejercicio de la función de dirigente de una organización: ¿de qué se trata?

André BRASSARD, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Pierre LAPOINTE, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

El presente texto tiene por objetivo detectar los diferentes significados relacionados con la naturaleza del liderazgo asociado a la función del dirigente de una organización, significados que han surgido progresivamente en la literatura sobre la administración de las organizaciones, incluida la administración de la educación. La documentación consultada, importante aunque limitada, comprende textos de diferentes naturalezas, a va de los años 1930 a 2015. Se encontraron dos definiciones genéricas del concepto de liderazgo entre los autores consultados: el liderazgo en

tanto que ejercicio de influencia concentrado, y la de un ejercicio de influencia distribuido. Al interior de uno u otro lado de la definición genérica, se identificaron siete significados específicos, los cuales establecen diferencias en función de dos dimensiones: La relación existente entre el liderazgo y el ejercicio de la función de dirigente de una organización, y el tipo de recursos movilizados. Ciertos significados se subdividen según si el ejercicio de la influencia se basa en el conjunto recursos del poder, o si moviliza otros recursos que la autoridad y la coacción. Dos de los significados provienen de la distinción que varios autores establecen entre el liderazgo y la administración, estos dos modos de actuar son complementarios para unos o incompatibles para otros.

INTRODUCTION

S'il est un point sur lequel les auteurs œuvrant dans le domaine de l'administration des organisations s'entendent, c'est bien sûr la multiplicité des significations données au concept de leadership. De multiples auteurs pointent l'incohérence conceptuelle qui imprègne la conception et déplorent l'absence d'une compréhension unique du concept (p. ex., Bennis et Nanus, 1985; Pelletier dans ce numéro). Dans le domaine de l'administration de l'éducation, le constat est largement partagé, entre autres par Krüger et Scheerens (2012), Pounder, Ogawa et Adams (1995), Richmon et Allison (2003) ou Witziers, Bosker et Krüger (2003).

Richmon et Allison (2003) estiment qu'énoncer une définition du leadership qui transcenderait toutes les autres serait vain, étant donné la multiplicité des définitions et le fait qu'aucune ne saurait prétendre être la bonne. Pour eux, comme pour Krüger et Scheerens (2012) et bien d'autres, une façon d'aborder la question consiste à examiner les différentes théories du leadership en cherchant à circonscrire leurs différences et à expliciter ce qui les caractérise.

Ce faisant, et assez étrangement, les chercheurs s'attachent principalement à expliquer pourquoi un acteur appelé leader exerce de l'influence sur d'autres acteurs appelés *followers*, ou comment se produit cette relation. Cependant, ils ne s'attardent pas à dégager la nature du phénomène auquel ils se réfèrent. Un concept étant un terme qui désigne un phénomène (ou une réalité), la question se pose : quel phénomène les auteurs désignent-ils quand ils emploient le terme leadership?

L'objectif du présent texte est de repérer les différentes significations relatives à la nature du leadership qui ont émergé progressivement dans la documentation portant sur l'administration des organisations. Une partie importante de cette documentation provient du domaine de l'administration de l'éducation. Le texte se limite

aux significations de la nature du leadership pour autant qu'il soit associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'un système d'action collective comportant une structure hiérarchique formelle, plus particulièrement d'une organisation ou d'une unité organisationnelle. Il ne porte pas sur les différentes conceptions qui cherchent à expliquer le phénomène.

L'approche chronologique retenue vise à mettre en lumière tant l'évolution qu'a connue le concept que les périodes où des différences ont émergé, et à pointer certaines circonstances de cette émergence.

La première partie du texte présente la méthodologie. La deuxième partie énonce les significations du concept de leadership proposées depuis les premiers moments où celui-ci a été introduit dans la littérature. Elle va jusqu'à 1985 environ. La troisième partie expose les significations selon lesquelles le leadership se distingue de l'administration. La période couverte commence vers la fin de la décennie 1950 et, à partir de là, elle chevauche celle de la partie précédente. Une quatrième partie, courte, s'intéresse à la documentation des trente dernières années, soit jusqu'en 2015. La conclusion résume les constats et formule quelques commentaires sur la démarche effectuée.

MÉTHODOLOGIE

La démarche a consisté tout simplement à comparer la signification de la nature du leadership donnée par différents auteurs œuvrant dans le domaine de l'administration des organisations, en particulier en éducation. L'examen débute avec les travaux sur le sujet produits à partir des années 1930. Les auteurs retenus pour cette époque sont fréquemment cités dans la littérature des deux ou trois décennies suivantes (p. ex., Campbell et Gregg, 1957; Griffiths, 1964; Litterer, 1963).

Les textes retenus pour la suite de la démarche se qualifient ainsi :

- Des collectifs portant sur le leadership ou des recensions majeures de la littérature sur le leadership dans le domaine de l'administration parues surtout dans des collectifs publiés à des époques différentes. Entre autres, soulignons les ouvrages publiés sous la direction de Dunette (1976), Dunette et Hough (1992), Clegg, Hardy et Nord (1996), March (1965), Scheerens (2012) et Teddlie et Reynold (2000). S'ajoutent ceux produits sous la direction de Leithwood, Chapman, Corson, Hallinger et Hart (1996), de Hargreaves, Lieberman, Fullan et Hopkins (1998) et, enfin, de Leithwood et Hallinger, (2002). Ces derniers collectifs portent sur le leadership éducatif et l'administration et sur le changement en éducation.

- Des textes d'auteurs qui, selon nous, ont fortement influencé la signification du concept. Leur contribution a consisté à faire émerger une signification du concept de leadership différente des premières, et à renforcer ou à ramifier une nouvelle signification. Ces travaux participent ainsi au développement d'un courant particulier de significations.
- Des textes parus dans des livres et des articles destinés tant à la communauté des chercheurs qu'aux praticiens de l'administration. Ces textes ont été retenus du simple fait qu'ils ont connu ou connaissent une certaine diffusion dans les unités universitaires dont le champ d'études est l'administration en général ou un type d'administration comme l'administration de l'éducation. À l'aide d'une courte recherche sur Internet, quelques textes proposés par divers organismes ont aussi été sélectionnés au hasard.

La démarche ne prétend pas avoir repéré d'une manière exhaustive toutes les significations portant sur la nature du leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant. Une autre manière de procéder à l'inventaire de la documentation pourrait conduire à en recenser d'autres. Néanmoins, les textes examinés présentent une très grande diversité en ce qui a trait à l'année de parution, au genre et au véhicule de diffusion. Cela porte à croire que la plupart des significations du concept ont été repérées. Par ailleurs, les sources de chacune des significations recensées étant indiquées, le lecteur critique peut en vérifier la conformité aux propos de l'auteur ou de leurs auteurs. Une autre limite est le fait que la documentation est davantage d'origine anglo-saxonne, que ce soit directement ou indirectement.

Sous-jacente à la question de la signification de la nature du leadership est celle des significations données aux termes *direction*, *administration*, *gestion* ou *management*. Dans la littérature, l'acception donnée à ces termes a passablement évolué avec le temps et, souvent, l'un est employé comme synonyme de l'autre, le tout d'une façon différente dans les divers milieux anglo-saxons et dans ceux de la francophonie. Le terme *administration* est utilisé jusqu'ici; les autres termes auraient pu être employés comme synonymes. Dans la suite du texte, quand nous nous référons à un auteur, nous opterons pour le terme que ce dernier a retenu. Autrement, en général, nous garderons le terme *administration*. Cependant, à l'occasion, et pour éviter le problème, nous recourons à l'expression *exercice de la fonction de dirigeant*.

LE CONCEPT DE LEADERSHIP DES ANNÉES 1930 JUSQU'À ENVIRON 1985

Que ce soit sur les plans théorique, de la recherche ou des principes visant la pratique, c'est principalement à partir de la décennie 1930 et dans les deux ou trois décennies suivantes que le concept de leadership est peu à peu introduit dans la littérature consacrée à l'administration des organisations et à celle portant sur les organisations d'éducation. Dès la décennie 1930, le leadership est lié de diverses

manières à l'exercice de la fonction de dirigeant, quand il n'y est pas assimilé. De plus, la signification donnée au concept varie selon les ressources sollicitées.

Ainsi, chez Gulik (1937), le leadership équivaut à l'exercice de la fonction de dirigeant : « Diriger consiste, [d'un côté], à prendre continuellement des décisions, à les traduire en des ordres [...] ou des directives et, [d'un autre côté], à servir comme leader de l'entreprise » (p. 13, traduction libre). Ce leadership implique l'exercice de l'autorité. Il en va de même chez Mooney (1939, voir 1947) pour qui le leadership s'exprime quand l'autorité est en action (p. 15). Reeder (1932) associe le leadership à la sous-fonction de direction¹. Selon lui, le leadership s'exerce non pas tant en se reposant sur l'autorité que, entre autres, sur des façons de faire qui allient expertise et enthousiasme, tout comme sur une bonne connaissance des buts à atteindre et de la façon de les atteindre. Dans la même veine, Barnard (1938) distingue l'autorité de la position et l'autorité du leadership, celle-ci faisant appel à des ressources différentes de celle-là.

Durant la décennie 1930, chez les auteurs qui introduisent le concept de leadership dans leurs propos, une signification générique explicite ou implicite se dégage des divers emplois du terme : le leadership est une influence exercée par le dirigeant sur les membres de l'organisation. S'inspirant directement de March (1955) et de Simon (1957, 1966), Cartwright énoncera plus tard que le leadership « est simplement un exemple particulier de causalité, à savoir que la réponse d'un individu est modifiée par l'action d'une autre » (1965, p. 3, traduction libre). Cette signification générique et celle révisée qui s'imposera après 1985 sous-tendront toutes les significations spécifiques qui seront données au concept.

Par la suite, l'importance que le concept de leadership a progressivement prise dans la littérature sur l'administration des organisations a sans doute été favorisée par les résultats de la recherche effectuée par Mayo (1945) et ses collègues à partir de 1927 et tout au long des années 1930 (Brassard, 1996). Cependant, cette importance est tout aussi attribuable aux nombreux travaux effectués dans d'autres domaines des sciences humaines et sociales qui ont trouvé un débouché dans le développement des théories de l'administration des organisations. Pensons, entre autres, à ceux de Lewin, Lippitt et White sur la dynamique des groupes (1939, voir Cartwright et Zander, 1953; Lewin, 1951). Rappelons également les programmes de recherche entrepris, l'un au Personal Research Board de l'Université d'Ohio, l'autre, au Survey Research Center de l'Université du Michigan vers la fin des années 1940 (Vroom, 1976). Pour expliquer le leadership et son efficacité, ces recherches substituent la théorie des deux dimensions des comportements du leader à la théorie des traits, ces deux dimensions étant l'instauration de structures et la considération envers les

1. Nous retenons que les activités comprises dans l'exercice de la fonction de dirigeant peuvent être regroupées dans quatre catégories ou sous-fonctions : la définition ou la saisie de la mission et la planification; l'organisation; la direction (qui a trait à la conduite des personnes); le contrôle (qui inclut l'évaluation).

personnes. Deux courants découlent de ces recherches. Le premier est traité dans les deux paragraphes qui suivent. Le deuxième fait l'objet de la troisième partie.

Le premier courant s'est intéressé aux styles de leadership, de direction, d'administration, de gestion ou de management, ces termes étant employés comme synonymes. Ainsi, Halpin (1957), Sergiovanni et Carver (1973), Vroom (1976) et Yukl et Van Fleet (1992), entre autres, définissent le leadership comme l'est assez souvent la fonction de dirigeant. Chez eux, le leadership consiste pour le leader, d'une part, «à voir à ce que l'organisation accomplisse sa mission de la meilleure façon possible», c'est l'efficacité, et, d'autre part, à s'assurer que «l'organisation comme regroupement de personnes appelées à coopérer se maintienne intacte» (Halpin, 1957, p. 166, traduction libre), c'est l'efficience.

Chez les uns et les autres, ce sont les diverses modalités de l'exercice du leadership ou de la fonction de dirigeant qui sont examinées. Concurrément, d'autres travaux reprennent la théorie des deux dimensions du comportement du leader et l'appliquent en l'adaptant au comportement du gestionnaire (p. ex., Blake et Mouton, 1964). Ils réaffirment ainsi l'équivalence.

Dans d'autres travaux qui côtoient ceux de ce premier courant, le leadership est plutôt englobé dans l'exercice de la fonction de dirigeant et y prend une place plus ou moins importante. Par exemple, chez Likert (1961, 1967), le leadership est seulement l'une des dimensions des systèmes de management. Mintzberg (1973) considère le leadership comme l'un des rôles du manager parmi les dix observés, tout en lui reconnaissant son importance.

La signification donnée au concept de leadership varie aussi en fonction des ressources sollicitées. Chez des auteurs, à l'instar de chez Simon (1947, 1966), le leadership est vu comme un mode d'exercice de l'influence qui repose sur des ressources autres que l'autorité et la contrainte. Chez d'autres auteurs, le leadership s'appuie aussi sur l'autorité (p. ex., Crener et Monteil, 1971; Halpin, 1957, 1961; Laurin, 1973; Mintzberg, 1973).

À partir de la fin des années 1970, la place du leadership prend une ampleur considérable dans la documentation. Le contexte de l'époque s'y prête. Une crise économique frappe les pays industrialisés en raison, entre autres, du déclassement de l'entreprise industrielle, en particulier celle américaine, difficilement capable de faire face à la concurrence, dont celle du Japon. La gestion est considérée comme un symbole de l'inertie des entreprises. Se propage alors la conviction voulant que la survie de celles-ci passe par le leadership de ses dirigeants (Yukl et Van Fleet, 1992) et par des changements majeurs. C'est l'époque durant laquelle émergent les courants de la réingénierie d'entreprise, du changement radical, de l'amincissement des structures et de la Nouvelle Gestion Publique. La pression est forte pour que les organisations publiques deviennent plus efficaces et efficientes, et pour qu'elles adoptent

les méthodes du secteur privé (p. ex., Osborne et Gaebler, 1992). Cette pression s'étend aux organisations publiques d'éducation, le rapport *A nation at risk*, publié en 1983 (voir Robertson, 1998), jouant un rôle majeur à cet égard.

La recherche de Peters et Waterman (1982) intervient dans ce contexte. Selon eux, dans à peu près toutes les organisations du secteur privé qui ont bien réussi, s'est trouvé un leader fort qui a quelque chose à voir avec ce succès en exerçant un leadership transformatif. En cela, ils reprennent la distinction proposée par Burns (1978) entre leadership transactionnel et leadership transformatif, ce dernier devenant transformationnel chez Bass (1985). Le leadership transactionnel est associé aux activités qu'un dirigeant doit effectuer chaque jour et aux différents types d'interactions qu'il entretient avec les membres de l'organisation, ce qui inclut le type d'influence exercé. Le leadership transformatif se construit à partir du besoin humain de donner une signification à l'action et, par les valeurs qu'il propose, il crée ainsi un but institutionnel. Il se veut dynamique en ce sens que le leader s'engage dans une relation avec les followers de telle sorte que ceux-ci se sentent alors grandis par cet engagement et, souvent, deviennent eux-mêmes plus engagés. Chez ces auteurs, le leader transformatif mobilise toutes les ressources qui fondent l'influence. Ces dernières se complètent mutuellement dans l'utilisation qu'en fait le leader en vue de l'atteinte du but commun.

FIN DES ANNÉES 1950: LE COURANT SELON LEQUEL LE LEADERSHIP EST DIFFÉRENCIÉ DE L'ADMINISTRATION

Vers la fin des années 1950, un deuxième courant de travaux découlant des recherches dont il a été question plus haut propose de définir le leadership comme un mode d'action distinct de celui de l'administration. Cette troisième partie s'intéresse à cette distinction.

À notre connaissance, Hemphill (1958, voir 1967), Lippman (1964) et Katz et Kahn (1966) sont les auteurs les plus anciens à avoir posé la distinction entre leadership et administration. Cependant, il est fort possible que celle-ci ait été inspirée aussi par les économistes qui traitent de l'entrepreneuriat dans le cadre de leurs études sur le développement économique. Selon De Bruyne, qui sollicite principalement la théorie de Schumpeter (1934), «la plupart des théories de l'entrepreneur instaurent une nette distinction entre les entrepreneurs et les managers [...]» (1963, p. 81, traduction libre).

Présentant une théorie du leadership administratif, Hemphill, dans un collectif datant de 1958 (voir 1967), définit le leadership comme étant «le fait de s'engager dans une action qui instaure une structure dans l'interaction, cette action étant une composante d'un processus de résolution d'un problème commun» (p. 98, traduction libre). Une structure dans l'interaction représente «la présence d'une régularité

dans un comportement au sein d'une interaction et qui permet de prédire ce qui arrivera dans une interaction future » (p. 96, traduction libre).

S'appuyant sur la conception proposée par Hemphill tout en la modifiant, Lipham (1964) estime qu'administration et leadership ne sont nullement synonymes, même s'ils ont plusieurs éléments en commun et qu'ils sont complémentaires. Le leadership est défini comme « l'instauration d'une nouvelle structure ou d'une procédure visant l'accomplissement des buts et des objectifs organisationnels, ou un changement des buts et des objectifs organisationnels » (p. 122, traduction libre). Chez cet auteur, le leadership est donc une influence exercée visant la réalisation d'un changement. Par ailleurs, l'administrateur est présenté « comme un individu qui utilise les structures ou les procédures existantes pour atteindre les buts et les objectifs organisationnels » (p. 122, traduction libre). L'administrateur est ainsi considéré comme une force stabilisante. Enfin, selon Lipham, le leader et l'administrateur recourent à l'autorité que leur procure leur rôle tout autant qu'ils s'appuient sur leur prestige personnel dans l'exercice de l'influence. Cette position ralliera Hemphill (1964), tout comme Griffiths, Carlson, Culbertson et Lonsdale (1964).

Katz et Kahn (1966, 1978) adoptent la position de Lipham en ce qui concerne tant la distinction entre leadership et administration que la nécessaire complémentarité entre les deux. Ils formulent autrement la distinction. Ils voient le leadership comme un attribut comportemental qui s'ajoute à l'exercice de l'autorité tout en s'en distinguant. « L'essence du leadership consiste en un accroissement de l'influence qui, elle, est issue de l'exercice de l'autorité; cet accroissement s'exerce en sus des exigences de conformité provenant des directives routinières de l'organisation » (1966, p. 302, traduction libre). Le leadership est ainsi associé à la mise en place, par le dirigeant, de changements dans l'organisation. L'administration se réfère plutôt à « l'exécution non intéressante des travaux ménagers de l'organisation » (1966, p. 330, traduction libre). À l'encontre de Lipham, Katz et Kahn estiment que le leadership repose plutôt sur l'expertise du dirigeant ou sur sa capacité à devenir une personne de référence que le subordonné accepte d'emblée ou à laquelle il se réfère (1966).

Selznick (1957) préconise la distinction entre management et leadership d'une manière singulière. Pour cet auteur, « un [dirigeant] devient un homme d'État quand il fait la transition de la gestion administrative vers le leadership institutionnel » (p. 4, traduction libre). Ce leadership « instille des valeurs dans l'organisation et s'en fait le protecteur, ces valeurs étant celles de la société dans laquelle évolue l'organisation » (p. 128, traduction libre). Selon Selznick, la faillite du leadership conduit les gestionnaires à se réfugier dans l'ordre du technologique, c'est-à-dire du rapport entre les moyens et les fins (1957, p. 74).

Par la suite, quelques auteurs, pas très nombreux, œuvrant en administration de l'éducation ont repris la conception de Lipham (1964). Owens (1970²) et Sergiovanni et Carver (1973) sont parmi ceux qui y ont acquiescé. Cependant, ces derniers la relativisent, estimant que le leadership s'étend également aux activités de maintenance de l'organisation. En fait, plus généralement jusque vers la fin des années 1970, peu d'auteurs, selon nous, s'inscrivent en faveur de la distinction³. L'imposante revue de la documentation sur le leadership proposée par Vroom (1976) ne la mentionne pas. Toutefois, à la fin des années 1970, et compte tenu du contexte décrit plus haut, la distinction s'impose avec beaucoup de force dans tous les milieux pertinents. Elle prend une tournure particulière, leadership et administration étant alors opposés.

Pour Zaleznik (1977, 1991), le manager et le leader sont différents et s'opposent tant par ce qu'ils sont que par leur manière d'agir. En résumé, le manager est un problème à résoudre qui se dit: quels sont les problèmes à résoudre et quelle est la meilleure manière de le faire? Il veut les résoudre rapidement sans toujours les comprendre pleinement. Il cherche la stabilité et le contrôle. À l'encontre, le leader est une source d'inspiration; il propose une vision et il inspire la passion. Il tolère le chaos et s'accommode de l'absence de structures. Il accepte volontiers de ne pas résoudre rapidement les problèmes afin de mieux les comprendre. C'est en quelque sorte une conception quelque peu mystique qui le définit.

À l'instar de Zaleznik (1977), Bennis et Nanus (1985) traitent la gestion et le leadership comme deux manières incompatibles d'exercer la fonction de dirigeant. En résumé, chez ces auteurs, le gestionnaire sait ce qu'il doit faire et comment le faire. Il se consacre à la maîtrise des travaux courants, ce qui le place dans l'ordre de l'efficacité. Quant au leader, il sait ce qu'il faut faire ou cherche à le savoir, et il s'interroge surtout sur la raison pour laquelle il doit le faire avant de s'intéresser au comment. Son activité se situe dans l'ordre de la vision et du jugement, des objectifs fondamentaux et de l'orientation de l'organisation. Il se place ainsi sur le plan de l'efficacité. Les auteurs posent clairement que le type de leadership qui s'oppose à la gestion correspond au leadership transformatif de Burns (1978, p. 24). Ce qui revient à dire qu'ici, la gestion correspond au leadership transactionnel chez Peter et Waterman (1982). Pour Bennis et Nanus (1985), le gestionnaire cherche à influencer son personnel en ayant recours à l'autorité, alors que le leader s'appuie sur des ressources autres que celles de l'autorité.

-
2. Dans l'édition de 1998, la même conception est reprise en grande partie par Owens. Cependant, contrairement à Lipham, dans cette dernière édition, il distingue l'exercice de l'autorité (ou le commandement) et le leadership. Celui-ci et celui-là s'appuient sur des ressources (sources de pouvoir) différentes et impliquent une relation supérieur-subordonnés différente, la contrainte s'exerçant dans un cas, l'engagement et la confiance dans l'autre (p. 202).
 3. Ce qui ne veut pas dire qu'un inventaire systématique de la documentation entre 1966 et 1977 ne permettrait pas d'en repérer plusieurs.

Il y a lieu de noter que les critères qui permettent de distinguer le leadership de l'administration varient selon les auteurs et sont fort nombreux. Ainsi, St-Germain (2002) en énumère plus d'une quarantaine.

LE CONCEPT DE LEADERSHIP DE 1985, ENVIRON, JUSQU'À 2015

Durant les trente dernières années, trois faits retiennent l'attention en ce qui concerne le concept de leadership, dont le leadership éducatif. D'abord, l'utilisation du terme a proliféré dans la documentation. Ensuite, les auteurs habillent le vocable de qualificatifs fort divers. Enfin, deux nouvelles significations sont introduites.

Voyons ce qu'il en est des multiples vocables. Assez rapidement, en éducation, l'*instructional management* mis de l'avant par Bossert, Dwyer, Rowan et Lee (1982) et par Hallinger (1983) s'installe dans la documentation en tant qu'un mode de direction centré sur l'enseignement et l'apprentissage. Il est depuis devenu l'*instructional leadership* (Hallinger, 2005). Quant aux leaderships transformationnel et transactionnel, ils sont repris de plus en plus par les auteurs en relation avec l'efficacité des organisations, en particulier des organisations d'éducation (p. ex., Leithwood et Jantzi, 2006). Effectuant une synthèse de ces types, Krüger et Scheerens (2012) proposent le leadership intégral.

Peu à peu, bien d'autres types de leadership se sont ajoutés. Par exemple, Lynch (2012) inventorie dix types de leadership éducatif. Sont recensés, outre ceux mentionnés précédemment, les leaderships distribué, éthique, émotif, entrepreneurial, stratégique, durable, inclusif et constructiviste. Ces types sont loin d'épuiser tous les types nommés dans la documentation. Lapointe et Gauthier (2005) en retiennent huit, dont trois ne sont pas mentionnés dans la liste précédente : les leaderships hiérarchique, contingent et participatif. À ceux-là s'ajoutent le leadership servant selon Collins (2001) et le leadership par les nombres (Halverson, Grigg, Prichett et Thomas, 2007). Certains de ces multiples types désignent une manière générale considérée efficace de diriger une organisation, par exemple le leadership par les nombres. D'autres s'intéressent à un élément du leadership considéré central. Citons le leadership moral (Langlois, 2002; Sergiovanni, 1992) ou le leadership éducatif transformatif, terme dont l'acception a été modifiée, qui préconise une approche radicale en vue de favoriser une école plus inclusive, démocratique et équitable (Archambault et Garon, 2013; Shields, 2010). D'autres types, enfin, mettent en relief une préoccupation, comme le leadership durable (Lynch, 2012). Selon nous, à l'exception du leadership distribué, ces types de leadership ne donnent pas lieu à des significations nouvelles.

En fait, deux nouvelles significations sont introduites durant la période couverte. L'une définit le leadership comme une capacité d'un dirigeant à exercer de l'influence (Morin et Aubé, 2007; St-Germain, 2002). Cette signification se veut spécifique au

sens où l'influence exercée est considérée sous l'angle d'une capacité plutôt qu'actualisée.

La deuxième, comme cela a été mentionné plus haut, a trait au leadership distribué, qui apparaît de plus en plus fréquemment dans la documentation (p. ex., Bolden, 2011; Gronn, 2000; Piot et Kelchtermans, 2014; Spillane, Halverson et Diamond, 2008; Gather Thurler, Pelletier et Dutercq, 2015; Yukl et Van Fleet, 1992). Il véhicule des significations quelque peu différentes selon les auteurs, celles-ci demeurant relativement proches. Néanmoins, pour autant que le présent texte cherche à repérer le phénomène que le terme désigne, habillé ou non d'un qualificatif, celui de leadership distribué représente bien une deuxième signification générique du leadership.

Le phénomène que désigne le leadership distribué se différencie du leadership concentré. Ce dernier désigne une influence exercée de façon unidirectionnelle, qui émane d'un seul acteur, le dirigeant, et qui est dirigée vers les *followers*. Le leadership distribué renvoie à une influence émergente de l'interaction des acteurs concernés, lesquels y participent à des degrés divers, dans une situation donnée. Cette signification ne se veut pas normative. Bref, la nature du leadership distribué rappelle la conception de l'exercice du pouvoir dans les organisations, laquelle est avancée par certains sociologues des organisations tels que Crozier et Friedberg (1977).

CONCLUSION

À quel phénomène les auteurs se réfèrent-ils quand ils s'intéressent au leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation? Voilà la question à laquelle le présent texte voulait répondre.

Deux significations génériques ressortent et, sous le couvert de l'une ou de l'autre, sept significations spécifiques ont été recensées, dont certaines sont dédoublées.

Une conception générique de la nature du leadership, qui a émergé dès l'entrée du concept dans la documentation sur l'administration des organisations, s'impose : le leadership est une influence exercée par un acteur sur d'autres acteurs. À cette signification dite « concentrée » s'en est ajoutée une deuxième, celle dite « distribuée ». Dans chacun des cas, le concept de leadership, un concept construit, forme une catégorie générique de processus d'influence.

La démarche a progressivement mis en lumière le fait que les significations spécifiques se différencient selon deux dimensions : 1) la relation du leadership à l'exercice de la fonction de dirigeant; 2) les types de ressources sur lesquels est appuyée l'influence exercée. Selon les types de ressources sollicitées, une signification peut se dédoubler.

Le tableau en annexe présente ces significations spécifiques en fonction des deux dimensions évoquées et, à titre d'exemples, nomme des auteurs qui, à différentes époques, les véhiculent.

Pour de multiples auteurs, le leadership équivaut à l'exercice de la fonction de dirigeant (1)⁴. Chez d'autres, le leadership est plutôt englobé dans l'exercice de la fonction de dirigeant. Dans ce cas, le phénomène désigné par le concept revêt trois significations spécifiques, qu'il n'est pas toujours facile de distinguer. D'abord, il équivaut à l'exercice de la sous-fonction de direction (2.1), signification dont la distinction d'avec la précédente ne va pas de soi. Ensuite, le leadership est considéré comme une forme particulière d'influence qui se distingue du fait que celle-ci mobilise des ressources autres que l'autorité et la contrainte (2.2). Enfin, le leadership est un élément qui concourt à l'exercice de la fonction de dirigeant parmi bien d'autres (2.3).

D'une façon bien différente des significations spécifiques précédentes, le leadership est aussi considéré comme un mode d'action du dirigeant qui se différencie de celui qu'est l'administration. Les significations spécifiques qui en découlent ont en commun d'associer le leadership à la production de changements organisationnels, alors que l'administration est tournée vers le maintien de la stabilité de l'organisation. Elles véhiculent deux significations du fait que, chez des auteurs, leadership et administration sont complémentaires (3.1), tandis que, chez d'autres, ces modes d'action sont incompatibles (3.2). En outre, la conception soutenant la complémentarité se subdivise en deux sous-conceptions: des auteurs considèrent que le leadership s'appuie sur toutes les ressources dont dispose le dirigeant; d'autres soutiennent que le leadership sollicite des ressources autres que l'autorité et la contrainte. En ce qui concerne l'incompatibilité, un seul auteur qui soutient que le leadership s'appuie sur toutes les ressources dont dispose le dirigeant a été recensé. Enfin, le leadership est considéré comme une capacité d'un dirigeant d'exercer de l'influence (4).

Que le terme *leadership*, employé par les auteurs, désigne des phénomènes différents, bien que parents, n'est pas sans importance relativement à la recherche sur l'exercice de la fonction de dirigeant, sur la formation à cette fonction et sur l'exercice même de cette dernière. Par exemple, Witziers *et al.* (2003) estiment que les diverses façons de conceptualiser et d'opérationnaliser le leadership éducatif peuvent expliquer les résultats contradictoires des recherches examinant l'influence de la direction sur les résultats des élèves.

Ajoutons trois commentaires. D'abord, la distinction qui met en complémentarité ou en opposition leadership et administration donne-t-elle véritablement lieu à une signification spécifique du concept de leadership? N'y est-il pas considéré comme

4. Les numéros entre parenthèses correspondent à ceux du tableau.

une manière d'exercer la fonction de direction, tout comme ont été catégorisés les divers types de leadership énumérés dans la troisième partie du texte? Ces interrogations sont d'autant mieux fondées que ce leadership se réclame, chez la plupart des auteurs, du leadership transactionnel. Cependant, s'il est une singularité attachée à ce mode d'exercice de la fonction de dirigeant, c'est qu'il est confiné à un agir produisant du changement organisationnel. Néanmoins, la distinction ne contribue-t-elle pas à augmenter la confusion au regard de la terminologie en usage dans le domaine de l'administration?

Ensuite, bien des auteurs penchent pour une définition selon laquelle le leadership est un mode d'exercice d'influence du dirigeant qui sollicite des ressources autres que l'autorité et la contrainte. Mais, quelle que soit la manière d'agir du dirigeant, les membres de l'organisation peuvent-ils oublier en dernier ressort que cet agir émane d'un dirigeant qui est en autorité? Dès lors, est-ce que cette conception du leadership n'est pas une façon plus efficace de rendre acceptable l'exercice de l'autorité? C'était la préoccupation principale de Simon (1966; Aktouf, 1989; Pelletier, 1998). Mutatis mutandis, la même question se pose en ce qui concerne la deuxième signification générique, soit le leadership distribué.

Enfin, la taille maximale octroyée pour un texte n'a pas permis de prendre en considération la définition normative très répandue voulant que le leadership soit une influence exercée en vue de l'atteinte des buts organisationnels. De même, une discussion aurait été utile en ce qui concerne les nombreuses définitions descriptives ou normatives du leadership en ce qui a trait aux comportements. Discussion, en outre, qui aurait mérité d'être approfondie dans le cas de la signification du leadership comme capacité. Ce sont des limites à retenir.

Références bibliographiques

- ADAI, J. (2005). *How to grow leaders. The seven key principles of effective development*. Londres, Royaume-Uni : Kogan Page.
- AKTOUF, O. (1989). *Le management entre tradition et renouvellement*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- ARCHAMBAULT, J. et GARON, R. (2013). How principals exercise transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada. *International Studies in Educational Administration*, 41(2), 49-66.

- Banque de développement du Canada (2011). *Gestion et leadership. Étude Points de vue de BDC*. Repéré à https://www.bdc.ca/fr/documents/analyses_recherche/gestion_et_leadership.pdf
- BARNARD, C.I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BASS, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- BENNIS, W. et NANUS, B. (1985). *Diriger. Les secrets des meilleurs leaders*. Paris, France: InterÉditions.
- BLAKE, R.R. et MOUTON, J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- BOLDEN, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- BOSSERT, S.T., DWYER, D.C., ROWAN, B. et LEE, G.V. (1982). The instructional management role of principals. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- BRASSARD, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion. Les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- CAMPBELL, R.F. et GREGG, R.T. (dir.). (1957). *Administrative behavior in education*. New York, NY: Harper & Row.
- CARTWRIGHT, D. (1965). Influence, leadership and control. Dans J.G. March (dir.), *Handbook of organization* (p. 1-47). Chicago, IL: Rand McNally & Company.
- CARTWRIGHT, D. et ZANDER, A. (dir.). (1953). *Group dynamics. Research and theory*. New York, NY: Harper & Row.
- CLEGG, S.R., HARDY, C. et NORD, W.R. (dir.). (1996). *Handbook of organization studies*. Londres, Royaume-Uni: Sage.
- COLLERETTE, P. et SCHNEIDER, R. (1997). *Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique*. Sainte-Foy, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- COLLINS J.C. (2001). Level 5 leadership: The triumph of humility and fierce resolve. *Harvard Business Review*, 79(1), 66-76.

- CRENER, M. et MONTEIL, B. (1971). *Principes de management. Essai pour une théorie générale*. Montréal, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France: Seuil.
- CUBAN, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: University of New York Press.
- DE BRUYNE, P. (1963). *Esquisse d'une théorie de l'administration des entreprises*. Louvain, Belgique: Librairie universitaire.
- DUNETTE, M.D. (dir.). (1976). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, IL: Rand McNally College Publishing.
- DUNETTE, M.D. et HOUGH, L.M. (dir.). (1992). *Handbook of industrial and organizational psychology* (vol. 3). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- ENDRIZZI, L. et THIBERT, R. (2012). Quel leadership pour la réussite de tous les élèves? *Dossier d'actualité. Veille et analyses*, 73(avril), 1-28.
- GATHER THURLER, M., PELLETIER, G. et DUTERCQ, Y. (2015). Leadership éducatif? *Recherche et formation*, 78(1), 95-109.
- GREGG, R.T. (1957). The administrative process. Dans R.F. Campbell et R.T. Gregg (dir.), *Administrative behavior in education* (p. 269-317). New York, NY: Harper & Row.
- GRIFFITHS, D.E. (dir.). (1964). *Behavioral science and educational administration*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- GRIFFITHS, D.E, Carlson, R.O., Culbertson, J. et Lonsdale, R.C. (1964). The theme. Dans D.E. Griffiths (dir.), *Behavioral science and educational administration* (p. 1-7). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- GRONN, P. (2000). Distributed properties. A new architecture for leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 28(3), 317-338.
- GULIK, L.H. (1937). Notes on the theory of organization. Dans L.H. Gulik et L.F. Urwick (dir.), *Papers on the science of administration* (p. 3-35). New York, NY: Institute of Public Administration, Columbia University.
- HALLINGER, P. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Standford, Californie.
- HALLINGER, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy Schools*, 4(3), 221-239.

- HALLINGER, P. et HECK, R. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. Dans J. Murphy et K. S. Louis (dir.), *Handbook of research on Educational Administration, second edition* (2^e éd., p. 141-162). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- HALPIN, A.W. (1957). A paradigm for research on educational administration. Dans R.F. Campbell et R.T. Gregg (dir.), *Administrative behavior in education* (p. 155-200). New York, NY: Harper & Row.
- HALPIN, A. W. (1961). *Administrative theory in education*. New York: The Macmillan Company.
- HALVERSON, R., GRIGG, J., PRICHETT, R. et THOMAS, C. (2007). The new instructional leadership: Creating data-driven instructional systems in schools. *Journal of School Leadership*, 17(2), 159-193.
- HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLAN, M. et HOPKINS, D. (Dir.) (1998). *International handbook of educational change*, parties 1 et 2. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- HEMPLHILL, J. K. (1964). Personal variables and administrative style. Dans D. E. Griffiths (dir.), *Behavioral science and educational administration* (p. 178-198). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- HEMPHILL, J.K. (1967). Administration as problem-solving. Dans A.W. Halpin (dir.), *Administrative theory in education* (1^{re} éd., 1958; p. 89-118). New York, NY: Macmillan.
- KATZ, D. et KAHN, R.L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- KATZ, D. et KAHN, R.L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- KOTTER, J.P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: Free Press.
- KRÜGER, M. et SCHEERENS, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. Dans J. Scheerens (dir.), *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies* (p. 1-30). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- LANGLOIS, L. (2002). Un leadership éthique: utopie ou nécessité? Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 75-93). Montréal, Québec: Chenelière/McGraw-Hill.

- LAPOINTE, C. et GAUTHIER, M. (2005). Le rôle des directions d'école dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 39-50). CRIRES et Presses de l'Université Laval.
- LAURIN, P. (1973). Introduction. Dans P. Laurin (dir.), *Le management, textes et cas* (p. 2-9). Montréal, Québec: McGraw-Hill.
- LEITHWOOD, K. (2012). *Le cadre de leadership de l'Ontario 2012*. Toronto, Ontario: Institut de leadership en éducation.
- LEITHWOOD, K., CHAPMAN, J., CORSON, D., HALLINGER, P. et HART, A. (Dir.) (1996). *International handbook of educational leadership and administration*, parties 1 et 2. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- LEITHWOOD, K. et HALLINGER, P. (Dir.) (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*, parties 1 et 2. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- LEITHWOOD, K. et JANTZI, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practise. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- LEITHWOOD, K., SEASHORE LOUIS, K., ANDERSON, S. et WAHLSTROM, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education at The University of Toronto et The Wallace Foundation.
- LEWIN, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper & Row.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. et WHITE, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299.
- LIKERT, R. (1961). *New patterns of management*. New York, NY: McGraw-Hill.
- LIKERT, R. (1967). *The human organization*. New York, NY: McGraw-Hill.
- LIPHAM, J.M. (1964). Leadership and administration. Dans D.E. Griffiths (dir.), *Behavioral science and educational administration* (p. 119-141). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- LITTERER, J.A. (dir.). (1963). *Organizations: Structure and behavior*. New York, NY: John Wiley & Sons.

- LUNENBERG, F.C. et ORSTEIN, L.C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (6^e éd.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- LYNCH, M. (2012). *A guide to effective school leadership theories*. New York, NY: Routledge.
- MAILLET, L. (1988). *Psychologie et organisations. L'individu dans son milieu de travail*. Montréal, Québec: Vigot.
- MARCH, J.G. (1955). An introduction of the theory and measurement of influence. *American Political Science Review*, 49(2), 431-451.
- MARCH, J.G. (dir.). (1965). *Handbook of organization*. Chicago, IL: Rand McNally & Company.
- MAYO, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. Boston, MA: Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- MINTZBERG, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York, NY: Harper & Row.
- MOONEY, J.D. (1947). *The principles of organization* (1^{re} éd., 1939). New York, NY: Harper & Row.
- MORIN, E.M. et AUBÉ, C. (2007). *Psychologie et management* (1^{re} éd., 1996). Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- NORTHHOUSE, P.G. (2013). *Leadership. Theory and practice* (6^e éd.). Los Angeles, CA: Sage.
- OSBORNE, D. et GAEBLER, T. (1992). *Reinventing government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York, NY: Penguin Books.
- OWENS, R.G. (1970). *Organizational behavior in schools*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- OWENS, R.G. (1998). *Organizational behavior in education* (6^e éd.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- PEABODY, R.L. (1964). *Organizational authority*. New York, NY: Atherton Press.
- PELLETIER, G. (1998). Le leadership au sein des organisations: un regard d'Amérique. Sciences humaines, Hors série (*Comprendre les organisations*), n°20.

- PETERS, T.J. et Waterman, R.H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best run companies*. New York, NY: Warner Press.
- PIOT, L. et KELCHTERMANS, G. (2014). Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines: les leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne. Dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership* (p. 23-38). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- POUNDER, D.G., OGAWA, R.T. et ADAMS, E.A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- REEDER, W.G. (1932). *The fundamentals of public school administration* (1^{re} éd., 1930). New York, NY: Macmillan.
- RICHMON, M.J. et ALLISON, D.J. (2003). Toward a conceptual framework for leadership inquiry. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(1), 31-50.
- ROBERTSON, H.J. (1998). Public education in a corporate-dominated culture. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *International handbook of educational change* (p. 396-417). Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer Academic Publishers.
- SARDAIS, C. et MILLER, D. (2012). Qu'est-ce que le leadership. *Gestion*, 37(3), 78-84.
- SCHEERENS, J. (dir.). (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- SCHEIN, E.H. (1986). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SCHUMPETER, J.A. (1934). *The theory of economic development*. Cambridge, MA: Harvard Economic Studies.
- SELZNICK, P. (1957). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. New York, NY: Harper & Row.
- SERGIOVANNI, T. (1992). *Moral leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SERGIOVANNI, T. et Carver, F.D. (1973). *The new school executive: A theory of administration*. New York, NY: Dodd, Mead & Company.
- SHIELDS, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.

- SIMON, H.E. (1957). *Models of man*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- SIMON, H. E. (1966). *Administrative behavior* (2ème éd., 1947). New York, NY: A Free Press Paperback, The Macmillan Company.
- SPILLANE, J.P., HALVERSON, R.R. et DIAMOND, J.B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21(1), 121-149.
- ST-GERMAIN, M. (2002). Le leadership constructiviste: une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation* (p. 113-148). Montréal, Québec: Chenelière/McGraw-Hill.
- TEDDLIE, C. et REYNOLDS, D. (dir.). (2000). *International handbook of school effectiveness research*. New York, NY: Routledge.
- Université de Sherbrooke. (2014). Leadership. Repéré à <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire?iddictionnaire=1619>
- VROOM, V.H. (1976). Leadership. Dans M.D. Dunette (dir.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (p. 1527-1551). Chicago, IL: Rand McNally College Publishing.
- WITZIERS, B., BOSKER, R.J. et KRÜGER, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- YUKL, G. et VAN Fleet, D.D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. Dans M.D. Dunette et L.M. Hough (dir.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (vol. 3, p. 147-197). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- ZALEZNIK, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55(3), 67-78.
- ZALEZNIK, A. (1991). L'absence de leadership et la mystique managériale. *Gestion*, 16(3), 15-26.

Annexe

Tableau 1. **Les différentes significations spécifiques du concept de leadership et le type de ressources mobilisées par le dirigeant**

Signification spécifique du concept de leadership selon la relation de celui-ci à l'exercice de la fonction de dirigeant	Le leadership effectif mobilise des ressources autres que l'autorité et la contrainte.	Le leadership effectif s'appuie sur toutes les ressources que peut mobiliser le dirigeant.
1. Le leadership équivaut à l'exercice de la fonction de dirigeant. Le dirigeant est le leader formel. Il dirige, conduit, mène, etc.		Aktouf, 1989; Collins, 2001; Gulik, 1937; Hallinger 2005; Hallinger et Heck, 1999; Halpin, 1957; Laurin, 1973; Lynch, 2012; Mooney, 1947; Peters et Waterman, 1982; Piot et Kelchtermans, 2014; Sergiovanni et Carver, 1973; Vroom, 1976; Yukl et Van Fleet, 1992.
2. Le leadership est englobé dans l'exercice de la fonction de dirigeant.		
2.1 Le leadership équivaut à la sous-fonction de direction (les autres sous-fonctions étant la détermination de la mission et la planification; l'organisation; et le contrôle) ou est inclus dans celle-ci. Signification difficile à distinguer de la première.		De Bruyne, 1963; Gregg, 1957; Morin et Aubé, 1996, 2007; Northouse, 2013; Reeder, 1932.
2.2 Une forme d'exercice d'influence qui concourt à l'exercice de la fonction de dirigeant.	Collerette et Schneider, 1997; Peabody, 1964; Sardais et Miller, 2012; Simon, 1966).	
2.3 Un élément de l'exercice de la fonction de dirigeant parmi d'autres.		Likert, 1961, 1967; Mintzberg, 1973.
3. Le Leadership et l'administration sont deux modes d'action de l'exercice de la fonction de dirigeant. Le leadership produit du changement; l'administration cherche à maintenir la stabilité de l'organisation.		
3.1 Deux modes d'action distincts et complémentaires.	Banque de développement du Canada, 2011; Katz et Kahn, 1966, 1978; Kotter, 1990; Lunenberg et Orstein, 2012; Owens, 1998; Université de Sherbrooke, 2014.	Adair, 2005; Cuban, 1988; Endrizzi et Thibert, 2012; Leithwood, 2012; Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004 (position difficile à établir); Lipham, 1964; Northouse, 2013; Owens, 1970, 1998; Schein, 1986; Spillane <i>et al.</i> , 2008.
3.2 Deux modes d'action distincts et incompatibles.	Bennis et Nanus, 1985; Maillet, 1988; StGermain, 2002.	Zaleznik, 1977, 1991.
4. Le leadership est une capacité d'un dirigeant à exercer de l'influence.	St-Germain, 2002.	Morin et Aubé, 1996, 2007.

Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone

Laetitia PROGIN

Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Olivier PERRENOUD

Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 **Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 **Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 **Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 **Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 **Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 **La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 **Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 **Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 **Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 **La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 **Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone

Laetitia PROGIN

Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

Olivier PERRENOUD

Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous étudions la manière dont le leadership est distribué au sein d'établissements scolaires de la Suisse francophone en mettant en parallèle les résultats de deux enquêtes. La première enquête porte sur le leadership des directions d'établissement scolaire débutantes et la seconde, sur le leadership des enseignantes et enseignants. Cette dernière enquête s'intéresse aux processus d'influence en place dans les établissements scolaires, en mettant l'accent sur l'influence exercée par les personnes qui ne bénéficient pas d'un statut formel de leader. Notre objectif, ici, est d'analyser la manière dont le leadership est partagé au sein des établissements, aussi bien auprès des personnes ayant un statut formel de leader (les directions) que des personnes qui n'en ont pas (les enseignants) dans la hiérarchie de l'école. Nos résultats mettent en évidence des réactions et des pratiques ambivalentes au sujet du partage du leadership, tant du côté des directions que du côté des enseignantes et

enseignants. Ces résultats permettent également d'entrevoir une conceptualisation du leadership partagé en tant que transaction incertaine qui confronte chaque actrice ou acteur aux limites de son influence sur autrui.

ABSTRACT

Leadership: a process distributed within schools? The case of Francophone Switzerland

Laetitia PROGIN, Canton de Vaud University, Lausanne, Switzerland

Olivier PERRENOUD, Canton de Vaud University, Lausanne, Switzerland

In this article, we study how leadership is distributed within schools in Francophone Switzerland, comparing the results of two surveys. The first survey focuses on the leadership of beginning school principals and the second, on the leadership of teachers. The latter survey focuses on the influence processes in place in the schools, with emphasis on the influence of those who do not have formal leadership status. Our objective here is to analyze the way in which leadership is shared within institutions, both with people who have formal leadership status (principals) and those who do not have it (teachers) in the school hierarchy. Our findings highlight ambivalent reactions and practices related to leadership sharing, both among principals and teachers. These results also provide a glimpse of a conceptualization of shared leadership as an uncertain transaction that confronts stakeholders with the limits of their influence on others.

RESUMEN

El liderazgo: ¿un proceso distribuido en el seno de un establecimiento escolar? El caso de Suiza francófona

Laetitia PROGIN, Escuela superior de pedagogía (HEP) del cantón de Vaud, Lausana, Suiza

Olivier PERRENOUD, Escuela superior de pedagogía (HEP) del cantón de Vaud, Lausana, Suiza

En este artículo abordamos la manera en que el liderazgo se distribuye en el seno de los establecimientos escolares en Suiza francófona, poniendo en paralelo los resultados de dos investigaciones. La primera investigación abordó el liderazgo de las direcciones debutantes en los establecimientos escolares, y la segunda focalizó el liderazgo de los maestros y maestras. Esta última investigación estudió los procesos de influencia que tienen lugar en los establecimientos escolares. Subrayando la influencia ejercida por personas que no benefician de un estatus formal de líder. Nuestro objetivo es analizar la manera en que el liderazgo se comparte en el seno de dichos establecimientos, así como su reparto entre las personas que poseen un estatus

formal de leader (les directions), ainsi que entre personnes qui ne possèdent pas ce statut (les enseignants et enseignantes) dans la hiérarchie scolaire. Nos résultats montrent des réactions et pratiques ambivalentes quant à la répartition du leadership, tant de la part des directions que des enseignants et enseignantes. Ces résultats permettent d'entrevoir une conceptualisation du leadership partagé comme une transaction incertaine qui mène chaque acteur jusqu'aux limites de son influence sur les autres.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

L'autorité formelle dévolue aux directions d'établissement ne semble pas suffisante à elle seule pour leur permettre d'assurer le bon fonctionnement de leur école. En effet, depuis plusieurs décennies, la substitution d'une relation hiérarchique unidimensionnelle et univoque à un réseau des relations humaines a engendré une rupture avec le mythe du chef, en fondant les relations de pouvoir sur de nouveaux principes de légitimité (Boltanski, 1982). Le pouvoir n'est en effet pas toujours incarné par la personne qui détient l'autorité formelle (Foucault, 1987; Friedberg, 1993; Heller et Firestone, 1995; Ogawa et Bossert, 1995; P. Perrenoud, 1996), mais plutôt par la personne qui convainc et mobilise les actrices et acteurs de l'établissement en exerçant du leadership ou, autrement dit, en exerçant une certaine influence. Gather Thurler, Kolly Ottiger, Denecker et Meyer (2016) rappellent que « l'autorité, aussi formelle et légitime soit-elle, n'est donc jamais qu'une promesse de pouvoir, une virtualité qu'il reste à réaliser, à confirmer. À la limite, ce n'est qu'un atout de plus dans les jeux quotidiens du pouvoir » (p. 208).

Nous privilégions le terme *leadership* à *pouvoir* ou *autorité*, principalement en raison de l'absence d'une expression de langue française désignant l'influence en milieu scolaire. Les définitions d'autorité renvoient parfois à une influence effective, parfois à une position hiérarchique, ou encore aux qualités d'une personne (« autorité naturelle »). Cette ambiguïté nous incite à renoncer à traduire *leadership* par *autorité*. On pourrait traduire *leadership* par *pouvoir*, mais en anglais *power* et *leadership* sont distincts, notamment parce que *leadership* renvoie à *leader*, ce qui permet de nommer celui qui exerce une influence sans pour autant le confondre avec une directrice ou un directeur (Gather Thurler, 2000; Progin, 2017).

Dans cette perspective, le leadership correspond à l'influence exercée par une ou plusieurs personnes sur d'autres individus afin d'atteindre des objectifs fixés par une organisation (Dutercq, Gather Thurler et Pelletier, 2015; Garant et Letor, 2014). Le leadership n'est pas considéré comme un attribut personnel réifié, mais comme un processus dynamique d'influence sociale par lequel une personne (ou un groupe) exerce

une influence délibérée sur d'autres personnes pour structurer des activités et des relations dans un groupe ou une organisation (Garant et Letor, 2014; Yukl, 2006).

L'attention n'est donc plus portée sur le sommet d'une organisation ou sur une seule personne qui décide, mais sur des dynamiques à appréhender de manière systémique. Depuis les années 2000 est ainsi apparu le concept de « leadership distribué », considéré comme une nouvelle manière d'envisager l'exercice du pouvoir au sein des organisations. Cette conception ne se focalise pas sur un individu qui sortirait du lot, mais repose sur deux postulats : d'une part, le pouvoir est inconstant et relatif et, d'autre part, chaque personne peut exercer de l'influence sur l'un ou l'autre des dossiers, des projets ou des situations, quels que soient son statut et son niveau de responsabilité. Ainsi, au-delà du statut formel de leader octroyé à certaines personnes, une pluralité d'actrices et d'acteurs peut être amenée à exercer du leadership au sein d'une organisation.

Comme le soulignent Spillane, Halverson et Diamond (2008), une telle conception du leadership implique « de définir et d'étudier la réalisation des tâches de leadership dans la mesure où celles-ci sont exécutées par de multiples leaders, formels et informels » (p. 134). Elle amène donc à s'interroger sur la manière dont les pratiques de leadership sont partagées « en situation » entre les diverses personnes exerçant un leadership, qu'elles aient un statut formel ou informel de leader ou qu'elles soient des affiliées et affiliés (Spillane *et al.*, 2008). Selon ces mêmes auteurs, « les affiliés peuvent orienter les stratégies des leaders par des moyens subtils telle "l'insubordination créative" pour résister aux contrôles administratifs (Crowson et Morris, 1985; Blasé et Anderson, 1995) » (Spillane *et al.*, 2008, p. 137) et, ainsi, exercer à leur tour une influence. Les affiliés sont donc les personnes qui exercent une influence sans que celle-ci soit forcément régulière et répétitive, en réaction à l'influence d'autrui, en s'appuyant notamment sur leurs caractéristiques personnelles ainsi que sur les informations et les connaissances dont elles disposent. Autrement dit, le leadership est un processus social (Bolden, 2011) qui ne dépend pas d'une seule personne, mais qui suppose des mécanismes d'influence mutuelle entre les directions et le personnel enseignant (Dutercq *et al.*, 2015; O. Perrenoud, 2014).

Dans le cadre de la présente recherche, nous étudions la manière dont le leadership est partagé au sein d'établissements scolaires en Suisse francophone afin de cerner les mécanismes d'influence existants. Il est important de souligner que les directions d'établissement scolaire en Suisse francophone suivent depuis 2008 une formation certifiée de la Formation en Direction d'institutions de formation (FORDIF). Cette formation est assurée par un consortium de quatre institutions de niveau tertiaire. Elle est organisée sous la forme de quatre modules thématiques, dont l'un porte sur le leadership. Ainsi, les directions en fonction sont initiées aux différentes théories et modèles de leadership existants, entre autres le leadership distribué. Les influences du *New Public Management* sont également étudiées même si la Suisse s'inscrit dans

un contexte de reddition de compte que nous pouvons qualifier de «soft» en référence aux travaux de Dutercq et Maroy (2017).

Afin d'étudier la manière dont le leadership est partagé, nous proposons de mettre en parallèle les résultats de deux enquêtes menées en Suisse romande. La première porte sur le leadership des directions d'établissement scolaire débutantes et est issue d'une thèse de doctorat soutenue en 2014 à l'Université de Genève (Progin, 2017). La seconde – en cours – porte sur le leadership des enseignantes et enseignants; elle s'intéresse aux processus d'influence dans les établissements scolaires, en mettant l'accent sur l'influence exercée par les personnes qui ne bénéficient pas d'un statut formel de leader. En fait, tant les résultats de la thèse de Progin (2017) que les travaux récents sur le leadership en milieu scolaire semblent indiquer qu'il n'est plus possible aujourd'hui d'isoler une catégorie d'actrices ou d'acteurs, tels que les membres des directions (leaders formels), si l'on veut étudier les phénomènes de pouvoir au sein des écoles et répondre aux questions suivantes: Comment le leadership est-il réparti entre les différents individus? Existe-t-il des frontières perméables ou, au contraire, infranchissables? Quels sont les jeux d'influence existants et comment les personnes exerçant du leadership se situent-elles par rapport à ceux-ci? Autour de quels enjeux majeurs les questions relatives au leadership se cristallisent-elles?

Dans les sections qui suivent, nous commencerons par présenter les principaux concepts de notre recherche en faisant référence aux études menées dans le contexte de la Suisse francophone. Puis, nous exposerons les aspects épistémologiques et méthodologiques de nos enquêtes. Nous analyserons ensuite les résultats obtenus quant à la manière dont le leadership est partagé au sein des établissements scolaires en Suisse romande à partir de nos recherches sur les directions et à partir de notre recherche sur les enseignantes et enseignants. Dans la discussion, nous tenterons de comprendre ce que ces résultats révèlent au sujet des processus d'influence existants dans les établissements. Enfin, nous proposerons quelques pistes d'exploration dans ce domaine.

LE LEADERSHIP DISTRIBUÉ AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ROMANDS

Nous présentons ici une revue de la littérature sur les spécificités des établissements scolaires en Suisse francophone; établissements au sein desquels le leadership, tout comme le pouvoir, est souvent considéré comme un sujet tabou. Puis, nous proposons une conceptualisation du leadership distribué comme une transaction incertaine.

Les spécificités culturelles des établissements scolaires romands

Le paradigme et la terminologie du leadership en établissement scolaire sont plus familiers dans les milieux anglo-saxons qu'en Suisse romande, où ils sont souvent perçus avec suspicion et associés à des rapports de force. Lors de nos enquêtes, nous avons régulièrement dû euphémiser nos questions afin de pouvoir engager avec nos interlocutrices et interlocuteurs une discussion franche et ouverte sur la question du leadership au sein de leur école. Notre premier réflexe de chercheurs a alors été d'adopter le terme *pouvoir*, plus proche des usages communs en Suisse romande. Mintzberg (1990) considère que *pouvoir* et *influence* sont synonymes tout en précisant qu'ils recouvrent tous deux des dimensions formelles et informelles. Nous avons donc pensé que nous pourrions utiliser le terme *pouvoir*, sans doute plus courant en Suisse francophone, pour interroger les directions d'établissement au sujet des processus d'influence au sein de leur école.

À partir des travaux menés par des sociologues des organisations (Mintzberg, 1990; Salancik et Pfeffer, 1977), nous avons dès lors demandé à quelques directions d'établissement du secondaire et du primaire de nommer les personnes qui exercent du pouvoir au sein de leur école. Les sociologues cités ci-dessus avaient en effet entamé leur travail d'enquête de cette manière, sans que cela pose problème aux directions interrogées. Or, dans le cadre de nos enquêtes, il en a été autrement : soit les directions d'école ont refusé de répondre à la question, soit elles y ont répondu en utilisant un autre terme pour faire référence au « pouvoir » : « Disons, moi je n'utiliserais pas le mot *pouvoir* pour l'instant, mais plutôt [...] *responsabilité* » (Directeur d'établissement primaire). L'usage du terme *pouvoir* n'a ainsi pas suffi à faire parler davantage les personnes que nous avons interrogées. Il faut relever que la culture des établissements scolaires romands s'apparente à une « culture des pairs », voire à celle d'une « grande famille » (Gather Thurler, 1994, 2000; Progin et De Rham, 2009) au sein de laquelle les conflits sont soigneusement évités pour préserver une coexistence pacifique. Dans ce type de fonctionnement, on peut raisonnablement émettre l'hypothèse que le leadership et le pouvoir sont considérés comme des notions taboues.

Le sociologue Friedberg (1993) explique pourtant que l'action organisée ne correspond pas à cette vision caricaturale du pouvoir. Il plaide pour l'abandon d'une vision exclusivement négative du pouvoir afin de l'envisager comme une dimension inévitable de l'action collective : un phénomène normal au sein de toute organisation (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993; Mintzberg, 1986). En dépit de ces considérations, le concept de « pouvoir » n'a pas majoritairement bonne presse dans le milieu éducatif, qui craint souvent son caractère arbitraire et ses dérives. Le principe de l'égalité entre pairs imprègne encore de manière importante la culture des établissements scolaires romands et permet de comprendre, du moins en partie, la complexité de penser le leadership dans les écoles, dès lors que celui-ci est une réalité largement sous-investie dans un milieu fortement marqué par ce principe d'égalité. P. Perrenoud (1996) écrit à ce propos :

Même le leadership informel, entre égaux, fait l'objet de tabous. Dans la culture professionnelle des métiers de l'humain [...], devenir « *primus inter pares* » peut être suspect. [...] Même celui qui accepte simplement d'animer un groupe, voire une seule séance, peut paraître suspect de « flirter avec le pouvoir » (p. 21).

Cette culture des métiers de l'humain, dans laquelle toute personne qui « flirte » avec le pouvoir est mal perçue, est également un facteur important pour appréhender le rapport au pouvoir des actrices et acteurs au sein des organisations scolaires. Les enseignantes et enseignants s'attendent à être soutenus et non pas à être encadrés, voire dirigés. Les cadres scolaires semblent l'avoir largement compris dans leurs discours. Quand ils s'expriment au sujet de leur rôle, ils évoquent avant tout le soutien à apporter aux enseignants, tout en étant conscient que ce n'est qu'un aspect de leur cahier des charges et qu'ils sont aussi placés en posture évaluative et contrôlante de l'activité enseignante (Buisson-Fenet, 2015; Maulini et Progin, 2016). La situation est quelque peu différente avec les cadres scolaires qui ont suivi la formation certifiée de la FORDIF, dont le leadership est l'un des thèmes traités. En effet, lorsque nous nous entretenons avec elles et eux, l'usage de concepts communs – et étudiés dans le cadre de la formation – facilite les échanges lors des cours et des séminaires, même s'il ne neutralise pas totalement la connotation négative qui peut être associée au leadership.

Le leadership distribué : une transaction incertaine

Si le leadership est peu investi au sein des établissements scolaires romands, on peut s'interroger sur la manière dont il est partagé entre les différents individus de l'organisation. Si les actrices et acteurs en parlent peu, que peut-on apprendre sur la question par l'observation de leur quotidien et par des échanges conduits de manière plus ou moins détournée à ce sujet? En prenant soin de rester neutres sur le plan normatif, nous pouvons utiliser le concept de leadership distribué pour affiner notre compréhension du leadership à l'intérieur des écoles sans isoler un seul type d'acteur selon son statut. Comme nous l'avons exposé précédemment, l'étude de l'influence exercée uniquement par les leaders formels – tels que les directions – ne permet pas forcément d'obtenir une vision exhaustive des processus d'influence. Le concept de leadership distribué favorise une réflexion sur l'ensemble des actrices et acteurs. Harris et Spillane (2008) plaident en faveur de recherches qui ne soient pas — dans un premier temps — axées sur les meilleures pratiques de leadership distribué, mais qui tenteraient d'abord de décrire la réalité telle qu'elle est. L'optique d'une amélioration de l'enseignement-apprentissage et d'une évolution de l'organisation apparaît en filigrane des travaux consacrés au leadership distribué même si les auteurs de référence dans ce domaine insistent sur l'importance d'analyser les pratiques réelles avant de s'engager dans une réflexion sur leur efficacité.

Un modèle de leadership distribué se centre donc sur les interactions entre les personnes exerçant un leadership plutôt que sur les personnes elles-mêmes; il tient compte de tout exercice de leadership indépendamment du fait qu'il soit associé à un statut formel ou informel de leader (Spillane, 2006) en se fondant sur l'idée que de multiples personnes exerçant du leadership peuvent coexister au sein d'un même établissement. Tout comme Gather Thurler (2017), nous insistons également sur la confusion qu'il y a souvent entre la distribution du leadership et le partage des tâches. La délégation d'un certain nombre de tâches ou de dossiers — avec un contrôle strict à chaque étape de la réalisation de ces derniers — ne comporte pas la même signification que la véritable partage des responsabilités et du leadership.

Enfin, et à partir des travaux cités précédemment, il nous semble que le leadership distribué correspond aussi à une transaction incertaine qui met chaque actrice ou acteur aux limites de son pouvoir réel sur autrui, sur un groupe ou sur une organisation. Il est en effet difficile d'influencer les autres, sauf lorsqu'elles ou ils s'approprient à faire spontanément ce qu'on leur demande. C'est difficile parce que les autres résistent, pour diverses raisons explicites ou sans raison bien claire, de manière ouverte ou plus sourdement. La rationalité humaine n'est pas totale (Simon, 1991), et il semble également parfois difficile de lâcher prise et de céder une part de son pouvoir à d'autres. Ces facteurs psychologiques sont à prendre en considération dans toute étude concernant les conduites et les pratiques des actrices et acteurs, d'autant plus lorsque l'on s'intéresse à un sujet aussi délicat que peut l'être celui du leadership exercé par les uns sur les autres et réciproquement.

UNE RECHERCHE QUALITATIVE ET UNE DÉMARCHE INDUCTIVE

Afin d'accéder à l'expérience des actrices et acteurs quant au leadership au sein de leur établissement, nous nous sommes appuyés sur les résultats de deux enquêtes de type qualitatif s'inscrivant dans le courant de la théorie fondée (Glaser et Strauss, 1967), pour lequel il s'agit de construire la théorie en partant de la pratique des acteurs.

En ce qui concerne la première enquête, les données ont été récoltées de la manière suivante : des observations participantes de quatre-vingt-treize directions lors de six journées de formation; des observations lors de rencontres informelles entre directions (réunissant entre deux et quinze directrices et directeurs); des observations selon la technique du « shadowing¹ » au sein de deux établissements scolaires; des entretiens d'explicitation voire de confrontation à la suite des différentes observations réalisées au sein de deux établissements scolaires; et, enfin, des entretiens compréhensifs avec seize directions pour trouver des régularités ou des variations

1. La technique du « shadowing » consiste à devenir « l'ombre » du sujet observé, qu'il suit dans tous ses déplacements. Elle favorise une meilleure compréhension de la réalité professionnelle du sujet observé (Gather Thurler, Kolly Ottiger, Losego et Maulini, 2016).

supplémentaires quant aux entretiens précédents. Ces données ont été complétées par des observations participantes menées depuis 2008 dans la formation romande des directions d'établissement (dont les principaux intéressés occupent un emploi de cadre) ainsi que par des entretiens effectués (une quinzaine) auprès de directions expérimentées. Le corpus de la seconde enquête a été recueilli lors de vingt-sept réunions de groupe réunissant de quatre à six membres du personnel enseignant pratiquant l'enseignement secondaire depuis un à cinq ans. Ces éléments ont également été discutés et éprouvés dans le cadre de formations à l'enseignement au sein des institutions dans lesquelles nous avons travaillé.

Nous avons procédé à une analyse du matériau récolté dans une logique de théorisation fondée, à l'aide de la méthode de catégorisation par induction croisée des variations et des régularités (Glaser et Strauss, 1967; Maulini, 2013). Strauss (1992) et Berthier (1996) précisent que la théorie n'est pas produite selon la méthode hypothético-déductive, mais qu'elle est découverte, développée et vérifiée provisoirement à travers une collecte et une analyse systématique des données. Dans le cadre de nos deux enquêtes, nous avons codé les données recueillies en recherchant des traces de leadership distribué par le repérage des régularités et des variations. Les principaux codes élaborés à partir des données tirées de l'enquête réalisée auprès des directions concernent principalement la manière dont les décisions sont prises au sein de l'établissement, les responsabilités et les conséquences à ce sujet. Notre enquête — plus récente — sur les enseignantes et enseignants nous a permis d'en savoir plus sur les personnes qui exercent un leadership dans les écoles, autant celles qui ont un statut formel de leader que celles qui n'en ont pas. Bien que le terme *pouvoir* soit généralement tabou auprès des enseignants, elles et ils semblent afficher une attitude plus détachée et ouverte face à cette notion, notamment lorsqu'elle est appréhendée sous l'angle de l'influence.

Au sujet du statut des extraits d'entretien présentés ci-dessous, il est important de mentionner qu'il s'agit « d'exemples paradigmatiques » de phénomènes mis en lumière par les deux enquêtes que nous avons conduites.

LE LEADERSHIP DISTRIBUÉ : ENTRE INTENTION ET RÉALITÉ

En Suisse francophone, les équipes de direction sont progressivement outillées en formation pour travailler à optimiser les prestations offertes au sein de l'établissement, en adéquation avec des systèmes de régulation inspirés des principes du *New Public Management*. Cette évolution du rôle de direction d'établissement est corrélée avec le renforcement d'une culture professionnelle, dans laquelle l'engagement subjectif des enseignantes et enseignants apparaît central. Dans ce contexte particulier, l'émergence d'une gestion participative et les processus d'influence qui s'exercent donnent à voir la complexité actuelle du leadership distribué dans les établissements scolaires. Afin d'illustrer ces éléments, nous proposons ci-dessous

une approche du leadership dans la perspective des directions d'établissement, puis dans celle des enseignants.

Point de vue des directions d'établissement

De nombreuses directions déclarent que le travail en équipe est une nécessité pour assumer leur rôle de cadre :

Il y a vraiment une responsabilité pour la direction de tenir compte, d'avoir une forme de coopération, de ne pas décider tout seul. Et il existe ce qu'on appelle des conseils qui réunissent des représentants de la direction, du personnel enseignant et du personnel administratif. (Directeur d'établissement secondaire)

Le travail en équipe n'est pourtant pas forcément synonyme de leadership distribué, même si discuter des problèmes avec l'ensemble des actrices et acteurs concernés et consulter les différents partenaires en sont sans doute l'une des étapes. Mais si, *in fine*, c'est la direction qui prend la décision, peut-on considérer qu'il s'agit d'un leadership distribué? À cet égard, les directions sont parfois ambivalentes entre leurs velléités de partage dans la gestion de l'établissement et leurs pratiques, qui se limitent à des consultations, qui sont parfois même reléguées au rôle d'alibi, puisque les décisions peuvent être prises indépendamment de ce qui a été dit lors de la consultation. Par exemple, un directeur du primaire envisageant de prendre les décisions de manière collégiale a, dans les faits, consulté les enseignantes et enseignants pour imposer par la suite ce qui lui semble être le plus approprié pour les élèves et la vie de l'établissement :

Je n'ai pas envie de décider tout moi tout seul dans mon coin, etc. Je demande toujours l'avis des enseignants [...] Mais je leur ai imposé le fait, quand ils font une sortie, de faire un talon-réponse avec une lettre aux parents et ce genre de trucs. Si ça se faisait pas avant comme ça dans l'école, tant pis. J'estime que c'est déraisonnable. (Directeur d'établissement primaire)

Ce directeur insiste pourtant sur l'importance qu'il accorde à la prise de décision collégiale en regrettant que les enseignants ne saisissent pas suffisamment — selon lui — sa volonté de ne pas agir seul. Ces éléments sont corroborés par de nombreuses directions qui se trouvent souvent démunies face à la non-réaction des enseignantes et enseignants au sujet de leurs tentatives de mise en place d'une gestion plus participative des établissements.

Ce que je regrette, c'est qu'à mon avis ils ne perçoivent pas forcément ma volonté de faire les choses avec d'autres et que les décisions ne sont jamais prises à la légère, qu'elles sont toujours prises collégialement. (Directrice d'établissement primaire)

En présence d'un régime de confiance qui postule une délégation importante des décisions, les directions craignent notamment le fait d'être tenues pour responsables d'une décision ou d'une action dont elles n'auraient pas connaissance ou qu'elles pourraient percevoir comme déraisonnables. Ainsi, la question de la responsabilité se situe au cœur de leurs préoccupations : « c'est moi qui suis responsable en toute fin de ça, donc, moi j'exige qu'il y ait ça » (Directeur d'établissement primaire), « j'essaie de prendre en compte les avis, mais je revendique le fait d'être responsable des décisions que je dois prendre » (Directeur d'établissement secondaire).

Même en étant convaincues de l'avantage d'une forme de leadership plus distribuée, les directions peuvent ainsi rencontrer des difficultés à *franchir le pas*, à *lâcher prise*, à faire confiance tout en endossant la responsabilité de leur établissement. Pelletier (2006) a depuis longtemps utilisé l'image du sherpa pour représenter le poids de ces responsabilités. Cette situation peut également exacerber un sentiment de solitude déjà présent dans la profession (Barrère, 2006) : « la décision prise, le problème résolu de telle ou telle manière, la solitude, elle est là parce que la responsabilité de sa bonne ou mauvaise résolution est néanmoins toujours imputée au directeur » (Directeur d'établissement secondaire).

Nous avons précédemment proposé une conceptualisation du leadership distribué comme transaction incertaine qui met l'actrice ou l'acteur devant les limites de son pouvoir, mais aussi devant ses propres limites, telles que le délicat lâcher-prise, par exemple. La lourdeur des « tâches toujours plus gourmandes en temps et en énergie » (Gronn, 2003) peut en revanche conduire les directions à dépasser leur inquiétude quant aux responsabilités à assumer, pour distribuer le leadership auprès des différentes actrices et acteurs en fonction de leur expertise respective (Gather Thurler, 2017). Les directions ont dès lors un autre défi à relever, celui de cartographier les champs de compétence au sein de leur établissement, une tâche peu anodine dans un milieu où l'égalité entre pairs reste le paradigme dominant.

Point de vue des enseignantes et enseignants

Que nous apprend notre recherche en cours sur le leadership des enseignantes et enseignants? Le premier élément est relatif à la culture des établissements scolaires et plus particulièrement à son fonctionnement informel, que les enseignants mettent plusieurs années à décoder. En effet, ce qui peut paraître évident ou de l'ordre des habitudes ancrées et des modes de fonctionnement pour la majeure partie du corps enseignant, reste souvent de l'ordre de l'implicite non dévoilé pour les enseignantes et enseignants débutants :

À qui s'adresser en cas de difficultés rencontrées dans tel ou tel domaine, avec tel ou tel élève? Qui est responsable de tel dossier? Où sont disponibles les informations à ce sujet? Où commencent et où se limitent leurs responsabilités quant à la prise de décisions notamment? Etc. Tant de questions

qui révèlent la part relativement implicite du fonctionnement des écoles et de sa répartition des pouvoirs en son sein (Progin, 2016, p. 108).

La compréhension des enseignantes et enseignants du fonctionnement de l'établissement est proportionnelle à l'influence qu'ils peuvent exercer. Moins ils comprennent les aspects formels et informels de ce fonctionnement, plus leur influence reste confinée aux frontières de la classe. Leur leadership est également tributaire du type de relations professionnelles (Gather Thurler, 1994, 2000) prédominant dans l'établissement. Plus les enseignants ont le sentiment de travailler dans une organisation marquée par l'individualisme, moins ils ont l'impression d'exercer de l'influence :

L'influence, je ne ressens pas tellement le fait d'en avoir ou de ne pas en avoir, parce que je n'ai pas énormément de relation avec les collègues que j'ai. Je pense que cela dépend vraiment des établissements. (Enseignante du secondaire)

Inversement, il semble que moins les enseignantes et enseignants fonctionnent de manière individualiste, plus les espaces et les lieux d'échange sont nombreux et plus ils ont l'impression que leur voix compte. À l'instar de ces établissements du secondaire où des « forums » voient le jour, de plus en plus d'enseignants sont consultés sur des questions précises concernant des problèmes rencontrés dans un établissement :

Et puis je suis arrivé, donc, dans ce forum ouvert et puis et puis cela a vraiment donné... Alors que des fois, face à tous ceux qui prennent toujours la parole, il y en a qui ne disent jamais rien. Là, le fait de pouvoir donner son avis a donné de l'importance à tout le monde. On était tous sur un pied d'égalité que cela soit doyens, directeur, enseignants et c'était assez intéressant. Je trouvais cela... nouveau. (Enseignant du secondaire)

Avec de tels dispositifs, les enseignantes et enseignants ont le sentiment d'être écoutés et consultés, ce qui rejoint les propos des directions présentés précédemment. Cependant, il peut apparaître des tensions entre les dynamiques de consultation et les dynamiques de prises de décision. Ainsi, il y aurait des enseignants qui se sentent dépossédés ou trahis lorsqu'une décision ne correspond pas à leur prise de position dans la phase de consultation. Dans d'autres cas, lorsque la décision concerne des situations délicates avec des élèves, les enseignantes et enseignants expriment un certain soulagement à ne pas être tenus responsables de la décision prise. Dans ce genre de cas, le leadership exercé par les directions semble les sécuriser.

D'une manière générale, lorsque les directions d'établissement soutiennent l'émergence d'un leadership auprès des enseignants, ces derniers sont, au même titre que les directions, confrontés aux limites de leur influence. Ces limites peuvent notamment se manifester lorsque la direction prend une décision que les enseignantes et enseignants n'auraient pas souhaitée ou encore lorsque ceux-ci proposent de nouvelles idées auxquelles leurs pairs n'adhèrent pas. Tant pour les enseignants que pour

les directions, le leadership distribué prend la forme d'une transaction incertaine qui met chaque acteur à la limite de son influence sur autrui.

Il ressort par ailleurs de nos entrevues que l'une des stratégies adoptées par les enseignantes et enseignants pour exercer du leadership est de s'impliquer davantage au sein de l'établissement :

J'ai remarqué que des fois, si on fait juste un pas de plus que ce qui nous est demandé, au niveau du travail, on a tout de suite plus d'influence en fait. Moi j'ai fait un projet européen, dans mon école. Ça m'a mis en relation avec le Directeur, avec tous les Doyens et tout. Le fait de faire des fois un petit plus dans son travail, cela nous ouvre pas mal de perspective et de moyens de communication avec d'autres personnes, dont les portes étaient fermées. Oui cela donne un autre statut. (Enseignant du secondaire)

Nous constatons ici une correspondance entre la volonté de cet enseignant de s'impliquer dans le projet d'établissement et les souhaits de certains directeurs de partager davantage la gestion de l'établissement. Enfin, de manière générale, il apparaît que les enseignantes et enseignants reconnaissent clairement au sein de leur groupe les pairs qui exercent du leadership, sans que ces dernières et derniers aient un statut formel de leader. Il s'agit principalement de deux catégories d'enseignants : ceux qui exercent de l'influence, car ils enseignent une branche valorisée dans l'établissement (comme la gestion dans une école de commerce) et ceux (appelés les « anciens ») qui ont enseigné au temps où l'un des membres de la direction était lui-même encore enseignant et qui ont, de ce fait, des « contacts de proximité » privilégiés avec la direction.

CONCLUSION

Nos résultats permettent d'envisager le leadership distribué comme une transaction incertaine qui confronte chaque personne exerçant un leadership, quel que soit son statut, aux limites de son influence sur autrui. Nous avons plus particulièrement mis en évidence les ambivalences de chacune des actrices et chacun des acteurs au sujet du leadership distribué. Les directions affirment l'importance de travailler en équipe, de construire à partir des représentations et des pratiques enseignantes tout en conduisant parfois des consultations qui semblent servir d'alibi. Les enseignantes et enseignants, quant à eux, regrettent que leurs avis ne soient pas davantage pris en compte tout en prenant de la distance lorsque la direction souhaite plus d'implication de leur part et tout en pouvant s'affranchir de la responsabilité des décisions prises par la direction. Certains enseignants développent des stratégies pour exercer de l'influence, comme celle de s'impliquer davantage dans la vie et le fonctionnement de l'établissement. Cette implication correspond au souhait de certaines directions qui regrettent qu'une telle initiative ne se réalise pas plus souvent tout en ne parvenant pas toujours à lâcher prise pour partager réellement leur leadership.

Nos résultats soulignent aussi la dimension située et contextuelle du leadership (Spillane *et al.*, 2008) qui lui donne parfois les caractéristiques d'une nébuleuse et explique la difficulté à modéliser plus clairement la mise en parallèle des influences multiples qui s'expriment au sein de l'organisation scolaire. Il apparaît alors nécessaire de poursuivre nos recherches pour approfondir notre compréhension du leadership distribué au sein des établissements scolaires.

Dans cet article, nous avons mentionné la formation des directions d'établissement et les apports liés au leadership dans cette formation. Sur cette base, nous pouvons nous questionner sur le fait que les directions sont sensibilisées et formées aux dimensions du leadership distribué, mais que la formation des enseignantes et enseignants s'y intéresse peu, voire pas du tout ou pas encore. Si la gestion participative des établissements et un leadership réellement distribué postulent un régime de confiance professionnelle entre l'ensemble des actrices et acteurs, il semble paradoxal qu'on puisse confier unilatéralement aux cadres l'instauration d'un leadership distribué sans travailler avec les enseignants ces dimensions lors de leur formation initiale et continue.

Références bibliographiques

- BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris, France : PUF.
- BERTHIER, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris, France : Economica.
- BLASÉ, J.J. et ANDERSON, G.L. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. New York, NY : Teachers College Press.
- BOLDEN, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- BOLTANSKI, L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- BUISSON-FENET, H. (2015). Les chefs d'établissement français croient-ils au leadership? Incertitudes des conceptions et contingence des pratiques de mobilisation. Dans Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction* (p. 71-85). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

- CROWSON, R.L. et MORRIS, V.C. (1985). Administrative control in large-city school systems: an investigation in Chicago. *Administration Quarterly*, 21(4), 51-70.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France : Seuil.
- DUTERCQ, Y., GATHER THURLER, M. et PELLETIER, G. (dir.) (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- DUTERCQ, Y. et MAROY, C. (dir.) (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- FOUCAULT, M. (1987). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, France : Gallimard.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris, France : Seuil.
- GARANT, M. et LETOR, C. (dir.) (2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- GATHER THURLER, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, (109), 19-40. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201994/MGT-1994-02.html>.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris, France : ESF.
- GATHER THURLER, M. (2017). *Préface*. Dans L. Progin (2017). *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- GATHER THURLER, M., KOLLY OTTIGER, I., DENECKER, C. et MEYER, A. (2016). Une exigence reconnaissante. Dans M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, P. Losego et O. Maulini (dir.). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires* (p. 197-217). Berne, Suisse : Peter Lang.
- 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.
- GLASER, B.G. et STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- GRONN, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. Londres, Angleterre : Paul Chapman.

- HARRIS, A., et SPILLANE, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- HELLER, M.F. et FIRESTONE, W.A. (1995). Who's in Charge Here? Sources of Leadership for Change in Eight Schools. *Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- MAULINI, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations: une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Genève, Suisse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>
- MAULINI, O. et PROGIN, L. (dir.) (2016). *Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- MINTZBERG, H. (1986). *Le management*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1990). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- OGAWA, R.T. et Bossert, S.T. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- PELLETIER, G. (2006, octobre). *Diriger au temps des réformes éducatives... Un travail de sherpa*. Communication prononcée au Colloque international «La nouvelle gouvernance en éducation», Montréal, Québec.
- PERRENOUD, O. (2014). Cadre intermédiaire dans une institution scolaire: vision d'enseignants. Dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 91-107). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1996). Pouvoir et travail en équipe. Actes du symposium *Travailler ensemble, soigner ensemble* (p. 19-39). Lausanne, Suisse: CHUV, Direction des soins infirmiers.
- PROGIN, L. (2016). Le pouvoir d'agir au sein des établissements scolaires en Suisse romande. Dans O. Maulini et L. Progin (dir.), *Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système* (p. 102-108). Paris: ESF.
- PROGIN, L. (2017). *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Berne, Suisse: Peter Lang.

- PROGIN, L. et De RHAM, C. (2009). *Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire. L'exemple du travail modulaire à l'école primaire*. (Cahiers des sciences de l'éducation, n° 124). Genève, Suisse : Université de Genève.
- SALANCIK, G. R. et PFEFFER, J. (1977). Who Gets Power and How They Hold on to It: A Strategic Contingency Model of Power. *Organizational Dynamics*, 5(3), 3-21.
- SIMON, H. A. (1991). Rationality in Political Behavior. *Political Psychology*, 16(1), 45-61.
- SPILLANE, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- SPILLANE, J., HALVERSON, R. et DIAMOND, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21(1), 121-149. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-1-page-121.htm>
- STRAUSS, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris, France : L'Harmattan.
- YUKL, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson-Prentice Hall.

Leadership: « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif

Christophe MAUNY

Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale
de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

Adeline FRANTZ

Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale
de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 **Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 **Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 **Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 **Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 **Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 **La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 **Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 **Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 **Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 **La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 **Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Leadership: « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif

Christophe MAUNY

Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

Adeline FRANTZ

Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

RÉSUMÉ

Dans un contexte politique, administratif, éducatif et pédagogique qui se complexifie, l'apport du leadership peut contribuer à faire converger les pratiques individuelles vers la construction de compétences collectives pour des orientations partagées en faveur de l'éducation des élèves. Partant du contexte éducatif français, cet article théorique et expérientiel appréhende le leadership dans sa dimension collective et pose l'hypothèse que le « lâcher-prise » constitue un levier important du pilotage dans la gouvernance des systèmes. Par conséquent, il doit faire l'objet d'une attention particulière. Plus qu'une simple posture caractéristique de la définition du leader, le « lâcher-prise » est une démarche aux formes multiples au regard des stratégies déployées et des objets de réflexion. En ce qu'elle est d'abord l'expression de relations intrapersonnelles et interpersonnelles, la mobilisation collective est nécessairement liée au processus de négociation et conjugue une diversité de gestes professionnels. C'est au travers de ce prisme que nous identifierons quatre situations

typiques amenant à s'interroger sur le «lâcher-prise» pour que l'acte de pilotage s'exprime collectivement et localement.

ABSTRACT

Leadership: “Letting go” for productive collective action

Christophe MAUNY, Department of National Education – Board of Departmental Services of National Education of Ardèche – Grenoble Academy, Grenoble, France

Adeline FRANTZ, Department of National Education – Board of Departmental Services of National Education of Ardèche – Grenoble Academy, Grenoble, France

In an increasingly complex political, administrative and pedagogical context, the influence of leadership can contribute to bringing individual practices together to build collective competences for shared orientations favouring student education. Starting with the French educational context, this theoretical and experiential article comprehends leadership in its collective dimension and suggests that “letting go” is an important lever for steering systems governance and deserves special attention. More than a simple leadership posture, “letting go” is a multi-faceted approach to the many possible strategies and subjects of reflection. Since collective mobilization is mainly the expression of intrapersonal and interpersonal relations, it must be linked to the negotiation process and combine a variety of professional actions. Through this prism we will identify four typical situations leading to a reflection on “letting go”, so that the act of leadership can be expressed collectively and locally.

RESUMEN

Liderazgo: «ceder el control» para que se manifieste el acto productivo colectivo

Christophe MAUNY, ministerio nacional de Educación – Dirección de servicios departamentales de Educación nacional de Ardecha - Academia de Grenoble, Grenoble, Francia

Adeline FRANTZ, ministerio nacional de Educación – Dirección de servicios departamentales de Educación nacional de Ardecha - Academia de Grenoble, Grenoble, Francia

En un contexto político, administrativo y pedagógico cada vez más complejo, el aporte del liderazgo puede contribuir a que converjan las prácticas individuales con la construcción de competencias colectivas con orientaciones compartidas en beneficio de la educación de los alumnos. A partir del contexto educativo francés, este artículo, teórico y basado en la experiencia muestra el liderazgo en su dimensión colectiva y avanza la hipótesis que postula que «ceder el control es una procedimiento con múltiples facetas con respecto a las estrategias desplegadas y los objetos

de réflexion. Debido al hecho que se trata sobre todo de la expresión de relaciones intrapersonales e interpersonales, la movilización colectiva está necesariamente ligada al proceso de negociación y conjuga una gran variedad de gestos profesionales. Es a través de este prisma que hemos identificado cuatro situaciones típicas que nos conduce a cuestionarnos sobre la dicha «cesión del control» para que el pilotaje se ejerza colectiva y localmente.

INTRODUCTION

Nous vivons dans un monde qui se complexifie, qui se transforme rapidement au rythme d'un mouvement permanent. Dans des champs multiples, les connaissances scientifiques ne font que croître, ce qui augmente notre incertitude à réellement savoir et contrarie notre quête de sens. L'imprédictibilité du futur (Morin, 2000) complexifie le processus décisionnel. Pour se préparer à agir dans un monde incertain, il faut s'attendre à l'inattendu. Parce que, si «les sciences nous ont fait acquérir beaucoup de certitudes, [elles] nous ont également révélé au cours du XX^e siècle d'innombrables domaines d'incertitudes» (Morin, 2000, p. 14).

Dans le cadre de cette contribution, nous aborderons successivement le contexte évolutif du système scolaire français et la problématique du leadership au sein d'un environnement en changement, l'intérêt du concept de «lâcher-prise» et de sa contribution potentielle à un pilotage souple du système et, enfin, de son apport à la gestion de quatre situations de tensions sociales et locales.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Depuis plusieurs décennies, la structuration administrative française est en constante transformation. Les lois de décentralisation successives depuis 1982¹ ont délégué certaines compétences aux régions (définition des orientations en matière de développement économique, aménagement durable, transports, construction, entretien, fonctionnement des lycées) et aux départements (construction, entretien, fonctionnement des collèges, voirie, promotion des solidarités et de la cohésion territoriale) pour mieux faire s'accorder décisions politiques et besoins locaux. Dans un même mouvement, la dimension territoriale de l'éducation s'est affirmée (Bouvier,

1. Avec les lois de 1982, 1983 et 1985, une vingtaine de lois et une centaine de décrets, différents niveaux de pouvoirs politiques locaux (communes, départements et régions) ont été qualifiés de «collectivités territoriales», recevant alors un transfert de compétences et confirmant une forme d'émancipation des pouvoirs locaux.

2007). À chaque échelon (académie, département, établissement), le pouvoir décisionnel s'est renforcé, impliquant plus fortement les acteurs locaux pour une meilleure adaptation aux spécificités territoriales. Cette structuration administrative² avec ses résonances éducatives et pédagogiques suppose de penser le pilotage de manière interactive, telle une intelligence collective typique des « organisations apprenantes » (Zara, 2004) autonomes dans leur fonctionnement, qui reconnaissent et acceptent le principe des compétences complémentaires. En conséquence, le leadership est une approche du pilotage qui ne se limite pas à appliquer des orientations descendantes, mais qui conformément au principe de décentralisation s'inscrit dans une dynamique de négociation pour s'assurer d'un mouvement collectif dans la mise en œuvre des décisions. Car l'acte de décision est un processus qui dépend moins d'une rationalité absolue que de la situation dans laquelle et pour laquelle la décision est prise. Sous l'influence d'éléments externes (objets, autres personnes...) et internes (émotions, expérience, compétences...), la situation présente un champ de contraintes susceptibles d'infléchir l'engagement individuel et collectif.

Notre contribution théorique et expérientielle conçoit le leadership comme un processus aux multiples activités qui engage diverses personnes pour impulser une modification positive et contextualisée de leur environnement professionnel. En effet, « le leadership ne se résume pas aux actes et connaissances du [leader] ou de tout autre groupe ou personne. Il englobe les activités des leaders en interaction avec d'autres dans des situations et autour de tâches spécifiques » (Spillane, Halverson et Diamond, 2008 : 124). La complexité et la diversité des interactions vécues convoquent divers gestes professionnels et appellent parfois à « lâcher prise » pour parvenir à une mobilisation collective. Dès lors, la question de l'acte de pilotage ne se situe-t-elle pas dans la volonté d'accorder les positionnements de chacun en direction d'une intention commune et, par conséquent, ne produit-elle pas nécessairement des formes différentes du « lâcher-prise »?

À notre connaissance, la notion de « lâcher-prise » est abordée surtout dans des travaux à dominante psychosociologique traitant du bien-être ou du développement personnel, comme une nécessité pour s'alléger des pressions sociétales (Ehrenberg, 1998) et du fardeau parfois d'être soi (Le Breton, 2015). Nous émettons l'hypothèse sociologique que le « lâcher-prise » est un moment clé de l'acte de pilotage collectif, un geste professionnel à part entière pour libérer les initiatives et mobiliser les dispositions pour agir des acteurs. Le « lâcher-prise » ne se confond pas avec le « laisser-faire ». Il n'est pas un désengagement du leader, mais une forme de dévolution décisionnelle conjointe entre les acteurs pour rechercher l'efficacité et l'efficience de

2. Le système éducatif français est structuré en un premier degré et un second degré. Le premier degré concerne l'enseignement primaire pour les élèves de 3 à 10 ans. Le second degré réunit les collèges et les lycées et accueille les élèves de 11 à 15 ans pour le collège et ceux de 16 à 19 ans environ pour le lycée. Seuls les établissements du second degré sont des entités de droit public dotées de la personnalité morale pouvant donc exprimer une certaine autonomie de fonctionnement. Pour ce qui concerne leur gestion, le collège est rattaché au conseil départemental, le lycée au conseil régional.

l'action collective et *a fortiori* individuelle. Il constitue un moment clé dans l'acte de négociation et traduit une forme de distanciation décisionnelle pour mieux accorder les acteurs, sans pour autant aller contre les valeurs et les objectifs poursuivis.

Après avoir posé le « lâcher-prise » comme un acte de négociation et un geste professionnel, nous adopterons une démarche situationnelle pour appréhender quatre moments typiques qui caractérisent au sein du système éducatif français des variations du « lâcher-prise » dans l'acte de pilotage. En appui d'une observation participante interne, nous avons souhaité comprendre ce qui se joue au cœur de chaque situation. Il s'agissait d'observer du dedans les interactions entre différents acteurs sur le terrain de l'éducation. Le contenu des échanges, les enjeux politiques et éducatifs, le statut et le rôle des personnes présentes, l'objet de la rencontre, les attitudes observées ont été autant de caractéristiques permettant de comprendre l'effet du contexte sur la façon d'appréhender le pilotage en général et le « lâcher-prise » en particulier.

Le « lâcher-prise », un acte de négociation en faveur de la responsabilisation de tous et chacun

La volonté de renforcer le lien de proximité avec les acteurs locaux au motif que le sens de l'action se construit dans un contexte précis plaide en faveur d'une plus grande autonomie des organisations et de la responsabilisation des individus. Le leadership ne peut donc dépendre d'une seule personne, car « l'accomplissement est subordonné à la participation des membres d'un collectif, que le caractère collectif de ce leadership relève de la distribution, de la participation ou encore du partage » (Gather Thurler, Pelletier et Dutercq, 2015, p. 97).

Ce qui peut alors sembler être une évidence se heurte pourtant à un obstacle majeur. Le milieu de l'Éducation nationale en France est une organisation, régie par les statuts, qui met les individus en situation de dépendance réciproque (Maurin, 2009). En conséquence, le principe d'autonomie n'est pas profondément contesté en soi, mais chacun n'est pas forcément prêt à s'y engager et surtout à en assumer la responsabilité, ainsi qu'on peut à l'occasion le percevoir dans les discours syndicaux.

Au cœur de la relation hiérarchique, on distingue le leadership de droit et le leadership de fait (Plane, 2015). Autrement dit, le pilotage d'un établissement ou d'un département s'appuie sur un lien de subordination instauré par le statut hiérarchique ou, encore, sur un lien plus informel, fondé sur la perception collective des attributs, qualités et compétences du pilote. Mais c'est surtout la dynamique collective installée qui participera du processus d'amélioration. Deux questions importantes se posent : Comment agir plutôt que réagir ? Comment construire des compétences collectives sur la base de compétences individuelles ? Ces questions renvoient à la problématique de la négociation pour accorder les visées recherchées

avec le positionnement de chaque individu dans l'acte collectif. Ainsi, l'efficacité du fonctionnement d'une institution, d'un établissement scolaire ou d'un département est un ordre social toujours négocié (Strauss, 1992). Bien que les organisations soient des ensembles structurés par des règles normées prescrites, les actions qui s'y déroulent s'expriment par les acteurs pourvus de valeurs, d'émotions, de qualités personnelles, de compétences et d'expériences. Le « lâcher-prise » est alors une démarche qui encourage cette libération expressive de chaque individu inscrit dans un collectif.

C'est cette interférence entre le système social et le système personnel (Simmel, 1995), notamment sa fonction socialisante, qui permet à chacun de trouver sa place dans le groupe et de participer à sa dynamique. Les désaccords doivent être identifiés pour qu'ils constituent le point d'ancrage d'une négociation et aboutissent ainsi à des ajustements et à des points d'accord. Dans la négociation, qu'elle soit formelle ou informelle, on doit pouvoir s'accorder sur les valeurs partagées, le sens commun auquel chacun adhère et qui fait que « le soi est peu, mais il n'est pas isolé. Il est pris dans une texture de relations plus complexe et plus mobile que jamais » (Lyotard, 1979, p. 31). Pour le leader, laisser s'exprimer chacun, accorder les points de vue, mais aussi prendre une position de retrait momentanée sont des actions pleinement constitutives de la négociation et plus largement de l'acte de pilotage lui-même.

Piloter un système : entre identité professionnelle et gestes professionnels

Le sens du leadership peut prendre deux directions majeures : soit produire de l'ordre pour que le système fonctionne, soit produire du mouvement pour le modifier. Cette alternative directionnelle revient à distinguer le management du leadership, tout en admettant en réalité que l'acte de pilotage concilie les deux postures selon les circonstances. Si le manager sait ce qu'il doit faire pour maintenir l'efficacité de l'organisation, le leader sait ce qu'il faut faire pour engager le changement (Kotter, 1990). Ce dernier exprime sa capacité à faire face de manière appropriée à des situations imprévues, complexes et incertaines (Pluchard, 2006). Le manager est davantage imposé par la hiérarchie qui lui attribue un pouvoir décisionnel ; en revanche, le leader est surtout reconnu par ses pairs, car son influence s'impose par ses compétences reconnues.

Plusieurs conceptions du leadership prévalent. Pensons, par exemple, à celle où un individu vise à obtenir l'adhésion volontaire et la mobilisation coopérative des personnes au moyen de son magnétisme professionnel suscitant la dévotion (leadership charismatique – Weber, 1971) ; ou à celle d'une relation d'échanges réciproques (leadership transactionnel – Burns, 1978) ; ou, encore, à celle qui repose sur des valeurs et des croyances partagées (leadership transformationnel – Bass, 1985). Dans notre perspective, le leadership est un processus social interactif. En conséquence, il faut créer les conditions d'une dynamique continue, indépendamment de la présence ou de l'intervention d'un leader reconnu. Il y a donc une volonté d'autosaisine

individuelle ou collective qui s'exprime dans le leadership. Le « lâcher-prise » consiste à créer ou à s'approprier les conditions de cette autosaisine décisionnelle.

Du côté du leader, libérer les initiatives individuelles et collectives suppose qu'il convoque un certain nombre de gestes professionnels. Ces gestes sont constitutifs de macro-préoccupations, à savoir des techniques corporelles et cognitives révélant des pouvoirs d'agir qui associent efficacité, efficience et sens de l'action (Clot, 1995). Ce sont des actions de communication inscrites dans des codes et dans une culture partagée qui prennent sens dans et par le contexte de leur expression et de leur mise en œuvre (Bucheton et Soulé, 2009).

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette perspective, notre approche méthodologique s'appuie sur notre expertise et sur notre expérience du métier de chef d'établissement et d'inspecteur d'académie – directeur académique des services de l'éducation nationale (ci-après IA-DASEN) et de chargée de mission pour déterminer les préoccupations professionnelles et les conditions d'installation d'un pilotage mobilisateur des acteurs et plus largement du système. Les écrits et les échanges verbaux dans le cadre de rencontres professionnelles, telles que les entretiens professionnels des personnels de direction, l'élaboration, le suivi et l'évaluation des contrats d'objectifs, les instances paritaires, les rencontres avec les élus ainsi qu'avec les représentants des collectivités territoriales sont autant d'occasions de relever les éléments de langage utiles à la compréhension des postures et positions de chacun. Parler d'expertise revient à atteindre le niveau le plus élevé dans l'analyse des faits. L'expertise est « une image accomplie des traits de la professionnalité » (Paradeise, 1985, p. 25). Elle est un niveau qualitatif de conceptualisation. Parler d'expérience revient à faire référence aux lieux, de même qu'aux situations vécues dans la diversité des espaces et dans la durée.

L'efficacité d'un système dépend de l'implication de tous les acteurs ainsi que du climat social dans lequel ces derniers exercent. Conjuguer les intérêts particuliers avec l'intérêt général est difficile en soi. Il convient de provoquer la rencontre entre les acteurs en installant les conditions favorables au dialogue. Il est alors important de prendre en considération les émotions et les sentiments (Damasio, 1995)³. Si les premières sont la source de la perception personnelle du contexte relationnel, les seconds relèvent davantage de la construction mentale par l'individu de sa valeur personnelle au sein du collectif et de son éventuel engagement dès lors qu'il y a accord sur les motifs d'agir. Faire que chacun puisse s'exprimer est un préalable pour

3. Dans cet ouvrage, Antonio Damasio montre le rôle de l'émotion et du sentiment dans la prise de décision. Les émotions sont des expressions corporelles physiologiques visibles non conscientes, alors que les sentiments sont la conscientisation des émotions au moyen de leur transformation en images mentales.

créer une atmosphère positive favorable à la dynamique collective et à sa créativité (Haag et Laroche, 2009).

Si les finalités éducatives nationales ne sont pas discutables en soi pour tout fonctionnaire d'un service public, chacun peut en revanche avoir sa propre vision de l'éducation et ne pas être guidé par les mêmes principes. Ce qui se négocie alors, c'est l'entente explicite sur la part contributive de chacun dans sa discipline d'appartenance pour mener le projet collectif. Il importe donc que les stratégies et les objectifs collectifs soient déterminés précisément et permettent à chacun de s'exprimer, de se reconnaître et d'être reconnu dans son expertise propre.

L'efficacité et l'efficience des échanges dépendent du moment et de la forme choisis, car la réceptivité des acteurs et la qualité de leur implication sont liées à leur disponibilité physique et psychologique. Or, la durée et le rythme des disponibilités comme des engagements varient d'un individu à l'autre. En conséquence, il est nécessaire de ne pas rigidifier l'organisation en permettant des engagements à des moments différents. Si le temps peut être une contrainte pour les individus, il ne peut le devenir sur le plan collectif, surtout si le sujet de réflexion engage une diversité d'acteurs (enseignants, parents, élus...). La négociation s'effectue également sur les aspects purement organisationnels du fonctionnement collectif et donc de son pilotage. Le leadership peut contribuer à installer cette souplesse sans nuire à la dynamique globale.

Une fois l'implication des acteurs obtenue, il est important de l'accompagner pour la conserver ou l'accroître, le cas échéant. Car chaque obstacle rencontré peut remettre en question le niveau d'engagement individuel ou collectif. Le leader, en même temps qu'il crée les conditions de l'impulsion collective, doit penser aux indices prévenant le risque d'essoufflement et organiser l'autonomie de fonctionnement du système en s'appuyant sur certaines personnes enclines à assumer leur part de responsabilité décisionnelle. Néanmoins, dans un système régulé par les mutations professionnelles annuelles, on constate la fragilité récurrente d'une dynamique lorsqu'elle repose sur un nombre limité de personnes. Les leaders de demain pourront être différents des leaders d'aujourd'hui, car un système est en mouvement permanent et les réseaux d'influence peuvent se modifier avec certains aléas. L'acquisition de connaissances et la construction de compétences par la formation constituent des leviers pour rendre le système adaptable aux modifications.

En complément de la formation, la démarche réflexive fait accéder chacun à un niveau supérieur de compréhension des pratiques individuelles et collectives. Pour Donald Schön (1994), la réflexion sur le processus entamé est une démarche d'auto-formation qui distingue la réflexion *a posteriori* de l'action de la réflexion conduite en cours d'action. Au cœur de cette réflexivité, quatre questions se posent. 1) Quels sont les objets de réflexion? Cette question vise à dépasser le cadre fixé par les programmes scolaires pour lequel la transposition didactique (Chevallard, 1985) est une

première réponse pour projeter la réflexion sur des préoccupations éducatives plus larges. 2) Comment réfléchir? Cette question détermine les outils pour retranscrire la réflexion. 3) Quelles sont les conditions pour valider le contenu de la réflexion? Cette question cible les indices et indicateurs pour apprécier la valeur de la réflexion. 4) Pourquoi réfléchir? Cette dernière question doit permettre d'arrêter collectivement des principes de fonctionnement collectif.

Les effets de l'action collective sur les transformations des élèves et les modifications du système sont autant de traces à conserver en mémoire. Car les acquis des élèves comme la modification d'un système sont difficilement prédictibles en raison des interactivités permanentes. Cette étape permet à chaque individu de s'écarter de la seule relation de pouvoir hiérarchique. Elle le positionne comme un acteur du changement en lien avec l'environnement local dans et pour lequel il se produit. Cette étape est contributive du sens construit collectivement et individuellement, une représentation mentale spécifique à une situation effectuée « par inférence à partir d'actes ou de discours observés ou à partir d'interrogations explicites » (Barbier, 2000, p. 81).

Le leadership conjugue la conduite d'équipe en proximité pour engager une dynamique de décision collective avec une démarche de négociation permettant d'élargir le champ d'action à l'ensemble des acteurs impliqués sur un territoire ou sur le sujet de politique éducative. Le contexte décisionnel étant différent en fonction des enjeux et des acteurs, il semble entendu que l'acte du « lâcher-prise » ne peut être en ces circonstances un acte uniforme.

« LÂCHER PRISE » POUR GÉRER LES TENSIONS SOCIALES ET LOCALES

La vision nationale de l'éducation se heurte parfois à la vision locale, ce qui suppose de possibles négociations que les leaders doivent mobiliser au moyen de gestes professionnels afin de réduire les tensions entre acteurs. En appui de quatre situations typiques de la gouvernance du système éducatif français, nous proposons d'analyser quatre formes de « lâcher-prise » décelées dans les pratiques professionnelles des chefs d'établissement ou de l'IA-DASEN. Nous voulons montrer que le « lâcher-prise » est un geste professionnel négocié qui allie la dynamique collective du système avec la responsabilisation des acteurs.

Sur la question de l'offre éducative sur le territoire : un « lâcher-prise » nécessaire

Le problème de la gouvernance au sein de l'Éducation nationale constitue un véritable enjeu au regard des configurations historiques, géographiques et sociales très différentes des territoires éducatifs. L'éducation de la jeunesse implique diverses

personnes (parents, enseignants, élus locaux et partenaires associatifs), chacune ayant un avis sur le sujet, teinté peu ou prou d'enjeux politiques. À l'échelle d'un territoire, l'Éducation nationale n'a pas et ne peut avoir le monopole décisionnel pour ce qui concerne l'éducation des jeunes, surtout lorsque les moyens investis proviennent de différentes sources. Outre les acteurs locaux, l'éducation est une question à dominante interministérielle⁴. Le « lâcher-prise » favorise le principe d'ouverture afin de permettre à chaque représentant de trouver sa place, d'affirmer ses prérogatives, de construire les relations collaboratives utiles et, en conséquence, de limiter les tensions potentielles.

Le contexte économique actuel incite à engager des réflexions autour de procédures de restructuration ou de mutualisation (regroupements d'écoles, fermetures de classes voire d'écoles, redéploiements de personnes vers d'autres lieux). En outre, le caractère rural de certains départements français, aux situations d'isolement plus ou moins prononcées et aux temps de transport parfois importants, a pour conséquence de multiplier le nombre d'écoles au risque de les fragiliser sur le plan des effectifs. Pour les élus locaux et les familles, la fermeture est synonyme d'une mort symbolique de leur village qui traduit surtout, de leur point de vue, un désengagement politique de l'État sur leur territoire.

La présence du service public d'éducation sur l'ensemble du territoire français est une préoccupation politique qui doit s'accommoder des particularismes locaux et répondre au mieux à la demande sociale. Dans cet esprit et à titre d'exemple, la démarche de « convention ruralité⁵ » encourage les élus, les familles et l'IA-DASEN⁶ à s'interroger collectivement sur l'organisation de l'offre scolaire. Face à la spécificité toujours complexe de chaque situation, au risque de fermetures de classes, de coûts pour la collectivité, de redéploiement des postes d'enseignants et autres emplois ainsi que de redéfinition des circuits de transport des élèves, la démarche participative constitue une réponse idoine.

4. Plusieurs ministères en France sont investis de la question éducative. Pour ne citer que les plus significatifs, mentionnons le ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, le ministère de la Culture et de la Communication, le ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, le ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, le ministère de l'Aménagement du territoire, de la Ruralité et des Collectivités territoriales, le ministère de l'Agriculture.
5. Sur saisine par décret du 21 octobre 2015 du premier ministre, le sénateur Alain Duran a mené une mission portant sur la mise en place de conventions en faveur de l'école rurale et de montagne. Fondée sur la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013), cette mission a eu pour objet d'accompagner la démarche de convention pour le maintien d'une offre éducative de qualité. Outre les propositions soumises, le rapport signale une transformation majeure à opérer dans les réflexions des élus locaux, à savoir passer de l'école de la commune à l'école du territoire.
6. Dans le cadre de l'organisation fonctionnelle et territoriale arrêtée par le recteur, l'IA-DASEN dirige les services départementaux de l'Éducation nationale du département dans lequel il est nommé. Adjoint du recteur, il participe à la définition de l'ensemble de la stratégie académique et la met en œuvre au niveau du département.

Si les orientations politiques s'imposent à tous, c'est sur le plan de la mise en œuvre que les négociations s'engagent. Il convient d'analyser les possibles aménagements sans précipiter la décision pour parvenir à un accord collectif sur le format arrêté de la réorganisation de l'offre scolaire et sur le temps consacré à la reconfiguration globale du territoire. Le « lâcher-prise » prend ici une forme de consentement mutuel matérialisant des engagements sur une durée pouvant conduire, par exemple, à l'implantation d'un dispositif éducatif particulier sans le conditionner aux effectifs ou à un cadrage national.

De la sorte, la signature d'une convention ruralité formalise un engagement mutuel entre l'État et les élus locaux en faveur du maintien, voire de la redéfinition, de l'offre scolaire à la condition que se développe une réflexion collective des communes concernées. S'exprime ainsi une forme de transaction inscrite dans le temps autour de finalités partagées, mais c'est bien sur le mode opératoire que chacun consent éventuellement à « lâcher prise » pour que le lien de confiance entre l'État et les acteurs locaux soit maintenu.

Sur la question de la contractualisation des établissements: un « lâcher-prise » provoqué

Les évaluations internationales pointent régulièrement l'iniquité du système français. En réponse, les discours politiques évoquent souvent une plus grande autonomie des établissements et, par conséquent, la responsabilisation des acteurs locaux. Certes, les programmes scolaires garantissent l'harmonie des contenus enseignés dans tous les établissements français, mais chacun possède ses caractéristiques propres issues de son histoire, de sa culture locale, des compétences professionnelles et de l'identité de l'équipe pédagogique, du type de public scolaire et du mode de pilotage du chef d'établissement. Une démarche d'appropriation et de conception des programmes doit être entreprise pour répondre aux besoins de tous les élèves et ne laisser personne au bord du chemin. Mais comment s'assurer que chaque heure de cours s'inscrit dans une dynamique productrice de connaissances et de compétences?

En vertu de la loi d'orientation du 23 avril 2005, un cadre légal en faveur d'une démarche de contractualisation⁷ entre chaque établissement scolaire et l'autorité académique a été institué⁸. Le contrat d'objectifs est une forme de délégation décisionnelle

7. En cohérence avec le projet d'établissement, le contrat d'objectifs est un outil de dialogue entre le chef d'établissement et l'autorité académique représentée en département par l'IA-DASEN. Sur la base des caractéristiques propres à l'établissement, le contrat d'objectifs définit les objectifs à atteindre, les stratégies d'enseignement envisagées et les indicateurs pour apprécier leur réalisation. Le contenu du contrat est élaboré en concertation avec les équipes au sein d'un conseil pédagogique.

8. La démarche de contractualisation tend à devenir progressivement tripartite d'une académie à une autre en incluant la collectivité territoriale de rattachement dans les membres signataires. Il s'agit des conseils régionaux pour les lycées et des conseils départementaux pour les collèges.

aux équipes en établissement. Il s'agit de reconnaître leur expertise au regard de la situation locale et de créer les conditions de leur engagement actif à partir d'objectifs déterminés collectivement. La démarche de contractualisation conjugue trois formes de leadership (Normand, 2010). Elle est d'abord un moyen d'agir sur le travail des enseignants dans la classe (leadership pour l'instruction). Elle recherche ensuite l'action collective par la définition et la distribution des rôles (leadership transformationnel). Enfin, elle inscrit les échanges dans une dynamique de négociation pour aboutir à des accords explicites et ainsi avoir la garantie *a minima* de l'engagement actif de chacun (leadership transactionnel). La démarche de contractualisation amène le personnel enseignant à passer d'une logique d'actions souvent corrélative d'une perception individuelle de l'éducation à une logique d'objectifs poursuivis encourageant le collectif à projeter les transformations attendues des élèves. Enseignantes et enseignants sont enfin invités à « penser ensemble » pour conceptualiser un projet collectif et le mettre en œuvre selon un ordre de priorités éducatives. De la sorte, le contrat d'objectifs pose comme principe premier l'interdisciplinarité et la compétence collective supplantant les compétences individuelles (Mauny, 2013).

La codétermination des objectifs souhaités pour la formation des élèves constitue une démarche active de responsabilisation qui encourage chacun à s'associer aux autres. La contractualisation peut constituer une forme de professionnalisation des enseignants dans la mesure où ils sont conviés collectivement à apprécier non seulement les effets de leurs actions, mais aussi leur portée éducative dans l'atteinte ou non des objectifs. Ce suivi évaluatif s'effectue chaque année par l'intermédiaire du bilan dressé par le chef d'établissement et adopté en conseil d'administration. Ce bilan est évalué et rediscuté à mi-parcours, puis au terme de quatre années. Le dialogue en présentiel avec les enseignants est indispensable si l'on veut affirmer le versant pédagogique de la démarche. Le « lâcher-prise » vise ici à reconnaître leur autonomie en évitant de contraindre leur réflexion par un formalisme excessif de la rédaction du contrat ou par l'imposition institutionnelle de démarches à mettre en œuvre. Le choix des stratégies d'enseignement ou des éléments d'accompagnement en matière de formation par les acteurs eux-mêmes est volontairement laissé à leur libre initiative tant ces derniers participent du sens construit collectivement.

Sur la question du dialogue social : un « lâcher-prise » contrôlé

La dynamique collective s'exprime également par la voix des représentants syndicaux. À chaque échelon hiérarchique, des instances de discussion permettent d'aborder les questions professionnelles portant sur le fonctionnement du système éducatif et leurs conséquences sur les conditions de travail des enseignants. Des sujets, tels que les moyens alloués aux établissements scolaires, la création ou la suppression des postes d'enseignant, les mutations, l'ouverture ou la fermeture de formations..., sont abordés lors du dialogue social non pas dans une dynamique de

cogestion, mais de discussion. Parmi ces moyens, signalons ceux attribués aux établissements scolaires qui prennent la forme d'une dotation globale composée d'heures postes (HP) générant des emplois, d'heures supplémentaires annualisées (HSA) qui offrent une souplesse au chef d'établissement pour établir les services des enseignants et des indemnités pour missions particulières (IMP) qui reconnaissent une responsabilité prise en dehors de toute intervention directe auprès des élèves (coordination de niveaux d'enseignement, référent culturel, pour donner quelques exemples).

Bien que les échanges s'inscrivent dans une relation hiérarchique respectueuse, les sujets souvent sensibles peuvent générer des tensions exprimant des désaccords, sans contraindre pour autant l'écoute réciproque. Chacun fait valoir des argumentations pour convaincre du bien-fondé de son point de vue.

On perçoit une réelle prudence de la part des représentants de l'administration, soucieux de ne pas prendre d'engagements actés en instance sans avoir mesuré concrètement les conséquences éventuelles. On peut donc légitimement penser dans ce cas que le leadership ne peut s'exprimer ou n'a pas intérêt à le faire sans réel contrôle *a minima*. Pour autant, face aux tensions éprouvées, il est important de chercher des moyens pour qu'un relâchement s'opère.

S'accorder sur les enjeux et leur lien avec les valeurs du service public d'éducation constitue un premier niveau pour situer le dialogue social. L'argumentaire développé pour expliquer les propositions est un deuxième niveau pour comprendre le désaccord éventuel et convenir de l'accepter ou non. La participation au processus décisionnel s'effectue par la confrontation des argumentaires susceptibles de faire évoluer les points de vue. Le temps du dialogue social témoigne bien d'une forme de dynamique collective portant sur le sujet de la politique éducative et qui place l'information au centre des débats. D'ailleurs, si les représentants syndicaux entendent le désaccord sur la décision finalement prise, ils sont moins enclins à accepter le manque d'informations.

Le dialogue social est un temps de transaction en direct qui comprend plusieurs phases complémentaires les unes des autres et significatives d'un leadership contrôlé: échange, négociation et imposition (Blanc, 2009). Il s'agit bien d'installer par l'échange un espace et un temps de dialogue ; de concéder par la négociation des points de vue et de répondre à certaines demandes, notamment d'informations ou de données supplémentaires, voire parfois de décisions ; enfin, d'accepter les désaccords en maintenant certaines positions, car il est parfois difficile de « concilier l'inconciliable » (Blanc, 2009, p. 31). *In fine*, le « lâcher-prise » peut s'exprimer dans ces temps syndicaux, car la transaction sociale est un mécanisme d'expression de gouvernance qui permet d'aboutir à des consensus tels qu'on puisse le percevoir sur l'organisation du mouvement des personnels ou encore la répartition des emplois.

Sur la question de l'éducation artistique et culturelle : un « lâcher-prise » régulé

Le leadership peut aussi s'exprimer dans un contexte partenarial mobilisant divers acteurs avec des exigences calendaires différentes. En dépit de valeurs, objectifs et principes partagés, les temps pour la décision diffèrent et peuvent positionner le pilote dans une tension entre vitesse et précipitation. C'est le cas par exemple de l'éducation artistique et culturelle ainsi que de sa valence interministérielle et territoriale. Entre attentes politiques imposées par les élus et attentes relatives aux apprentissages visées par les enseignants notamment, l'efficacité de la décision et ses implications vont dépendre du moment de la décision et des délais de sa mise en œuvre. Ainsi, précipitée, la décision risque par l'incompréhension provoquée de bloquer les initiatives. Alors que, vite prise, elle profite d'un mouvement enclenché ou d'un climat favorable. Il est courant de constater un nombre conséquent de partenaires investis dans le processus éducatif des élèves. Souhaitant valoriser un produit qu'ils estiment indispensable au développement des jeunes, comme un « art de faire » caractéristique d'un métier, un lieu de visite, un projet ou un concours, les partenaires s'attachent le soutien d'un ou de plusieurs élus et peuvent parfois obtenir des financements. Il s'agit dès lors de reconnaître la valeur du produit proposé et de justifier les engagements financiers. L'urgence de cette reconnaissance s'oppose alors au temps nécessaire pour sa mise en forme pédagogique.

Solliciter la curiosité culturelle des élèves est une démarche incontournable. Il suffit de constater le nombre important de sorties scolaires programmées dans différents lieux culturels (cinéma, théâtre, musée, voyages linguistiques) pour s'en convaincre. Les aides financières distribuées par les collectivités territoriales en faveur de l'ouverture artistique et culturelle dans le milieu scolaire imposent une prise de décision partagée. Il peut y avoir des intérêts politiques qui ne s'accordent pas toujours avec les intérêts pédagogiques et qui poussent à « lâcher prise » sur le temps de la décision, jamais sur les valeurs éducatives. C'est le cas lorsque, sur un territoire associant plusieurs communes, le développement artistique et culturel constitue un levier de dynamisation à destination de toute la population. Il convient alors d'accompagner l'exploitation du lieu culturel avant d'attendre la formalisation effective des contenus pédagogiques. Le travail partenarial de conception pédagogique peut se poursuivre dans le temps de l'action.

Le déploiement du leadership demande d'être régulé dans la mesure où le système scolaire ne peut se priver des partenariats, riches d'expertises, de compétences et facilitateurs pour le montage financier des projets. Les orientations éducatives seules ne peuvent s'imposer. L'école est complètement impliquée sur son territoire. Elle ne peut ignorer les dynamiques et les orientations politiques locales. Les effets réels sur les élèves doivent être perceptibles de l'intérieur comme de l'extérieur par une évaluation qualitative la plus objective possible. Il s'agit de conserver une vigilance per-

manente, notamment sur les dépenses budgétaires ou le choix de l'intervenant, ce qui permet *in fine* de valider le partenariat.

CONCLUSION : « LÂCHER PRISE » POUR QUE LE LEADERSHIP S'AFFIRME

Réputé pour son centralisme, le système éducatif français s'est depuis une quarantaine d'années assoupli et il est dorénavant possible aux équipes d'établissement d'affirmer leur identité (Le Nevé et Toulemonde, 2017). Faire preuve de leadership dans une organisation publique, c'est accepter de jouer un rôle critique à propos des changements organisationnels tout en restant ferme sur les valeurs; agir et faire agir dans des environnements complexes et incertains; innover dans les façons de faire et faciliter l'adaptation de l'organisation.

Les tensions générées par un contexte politique et administratif français, conjuguant le niveau national avec l'échelon local, conduisent à opérer des démarches de négociation pour favoriser la participation de tous les acteurs autour d'objectifs partagés. Le leader ne peut être seul pour insuffler cette dynamique. Il a besoin de déléguer certaines décisions et de consentir à accepter des positions collectives. C'est pourquoi il nous a semblé opportun de poser en réflexion théorique le « lâcher-prise » comme un vecteur important de la posture de leader pour assurer sur un temps long la mobilisation collective.

Pour autant et parce qu'il n'est pas une délégation complète de la responsabilité, le « lâcher-prise » peut prendre différentes formes en fonction des objets éducatifs, des tensions liées au pilotage du système et des contextes. Nous avons vu qu'il est nécessaire pour accorder les visions politiques entre le national et le local. Il peut aussi être induit dans le cadre de la contractualisation des établissements afin de solliciter volontairement les enseignants dans l'acte de pilotage. Toujours contrôlé lors du dialogue social, il a également vocation à apporter de la souplesse malgré les engagements pris. Enfin, il est un moyen de réguler les partenariats indispensables pour l'éducation des élèves et le développement professionnel des enseignants. Le « lâcher-prise » est un acte modérateur qui permet d'échapper aux extrêmes de l'imposition ou du « laisser-faire ». Contrairement à une solution stratégique applicable en toutes circonstances, il conduit au compromis pour, en fonction de l'objet de la négociation et des enjeux, s'accorder collectivement sur les décisions et les mises en œuvre.

Nous ne pouvons conclure sans souligner l'importance de la démarche évaluative de l'exercice du leadership pour ne pas nous limiter à ses effets immédiats, mais mieux apprécier sa portée effective.

Références bibliographiques

- BARBIER, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (p. 61-86). Paris : Presses universitaires de France.
- BASS, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY : Free Press.
- BENNIS, W. et NANNUS, B. (1985). *Diriger : les secrets des meilleurs leaders*. Paris : InterÉditions.
- BLANC, M. (2009). La transaction sociale : genèse et fécondité heuristique. *Pensée plurielle*, 20, 25-36.
- BOUVIER, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY : Harper & Row.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- DAMASIO, A. (1994). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- EHRENBERG, A. (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- GATHER THURLER, M., PELLETIER, G. et DUTERCQ, Y. (2015). Autour des mots de la formation : leadership éducatif ? *Recherche et formation* 78, 95-130.
- HAAG, C. et LAROCHE, H. (2009). Dans le secret des comités de direction, le rôle des émotions : proposition d'un modèle théorique. *M@n@gement*, 12(2), 82-117.
- KOTTER, J. (1990). *Le leadership, clé de l'avantage concurrentiel*. Paris : InterÉditions.
- LE BRETON, D. (2015). *Disparaître de soi : une tentation contemporaine*. Paris : Métailié.

- LE NEVÉ, S. et TOULEMONDE, B. (2017). Et si on tuait le mammouth. *Les clés (pour vraiment) rénover l'Éducation nationale*. Paris: Éditions de l'Aube.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris: Éditions de Minuit.
- MAUNY, C. (2013). Le contrat d'objectifs. Un outil d'opérationnalisation institutionnelle du leadership. *Administration et éducation*, 138, 49-57.
- MAURIN, É. (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- NORMAND, R. (2010). Le leadership dans l'établissement scolaire: un nouveau partage des rôles et responsabilités entre chefs d'établissement et enseignants. *Administration et éducation*, 125, 188-195.
- PARADEISE, C. (1985). Rhétorique professionnelle et expertise. *Sociologie du travail*, 27(1), 17-31.
- PLANE, J.-M. (2015). *Théories du leadership*. Paris: Dunod.
- PLUCHARD, J.-J. (2006). Créativité et leadership des groupes de recherche. *Revue française de gestion*, 163, 31-44.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- SIMMEL, G. (1995 [1908]). *Le conflit*. Paris: Circé Poche.
- SPILLANE, J. P., HALVERSON, R. R. et DIAMOND, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 1(21), 121-149.
- STRAUSS, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris: L'Harmattan.
- WEBER, M. (1971). *Économie et société*. Paris: Plon.
- ZARA, O. (2004). *Le management de l'intelligence collective: vers une nouvelle gouvernance*. Paris: M2 Éditions.

Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé: la direction, les parents et les membres de la communauté

Isabelle LACROIX

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 **Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 **Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 **Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 **Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 **Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 **La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 **Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 **Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 **Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 **La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 **Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté

Isabelle LACROIX

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années, au Québec comme ailleurs, les États ont approfondi et intensifié la gouvernance multijoueur dans leur pratique de gestion publique (Côté, Lévesque et Morneau, 2007; Hamel et Jouve, 2006; Gaudin, 2002). Le secteur de l'éducation a suivi cette tendance et a notamment accru de façon importante la participation des acteurs concernés (Meyer, 2014; Lacroix, 2012; Paquet, 2010; Brassard, 2007; Lessard et Brassard, 2006; Landry et Haché, 2001). Dans le présent article, nous nous intéressons à la gouvernance multijoueur et plus particulièrement à l'espace qu'elle crée pour l'exercice d'un leadership véritablement partagé (Luc, 2010; Harris et Spillane, 2008). Ainsi, nous avons étudié les pratiques de gouvernance et de leadership partagé — notamment entre les directions, les parents et les membres de la communauté — au sein de deux commissions scolaires québécoises au moyen d'entrevues et d'observations. Les résultats de nos analyses ont fait ressortir les aspects facilitant le partage du leadership et les contraintes inhérentes à cette pratique de gouverner.

ABSTRACT

The practice of multi-stakeholder educational governance and shared leadership: principals, parents and members of the community

Isabelle LACROIX, University of Sherbrooke, Québec, Canada

For many years, in Quebec as elsewhere, States have deepened and intensified multi-stakeholder governance in public management (Côté, Lévesque and Morneau, 2007; Hamel and Jouve, 2006; Gaudin, 2002). The education sector has followed suit and significantly increased stakeholder participation (Meyer, 2014; Lacroix, 2012; Paquet, 2010; Brassard, 2007; Lessard and Brassard, 2006; Landry and Haché, 2001). In this article, we focus on multi-stakeholder governance, and more specifically on the room it creates for leadership that is truly shared (Luc, 2010; Harris and Spillane, 2008). Through interviews and observations, we studied governance and shared leadership practices — particularly between principals, parents and members of the community — in two Quebec school boards. The results of our analyses highlight aspects that facilitate leadership-sharing and the limitations inherent in this governance practice.

RESUMEN

Práctica de la gobernanza educativa multijugador y liderazgo compartido: la dirección, los padres de familia y los miembros de la comunidad

Isabelle LACROIX, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Desde hace varios años, en Quebec como en otras partes, los Estados han profundizado e intensificado la gobernanza multijugador en la práctica de la gestión pública (Côté, Lévesque et Morneau, 2007; Hamel et Jouve, 2006; Gaudin, 2002). El sector de la educación ha seguido esta tendencia y la participación de los actores concernidos ha aumentado de manera particular (Meyer, 2014; Lacroix, 2012; Paquet, 2010; Brassard, 2007; Lessard et Brassard, 2006; Landry et Haché, 2001). En el presente artículo, abordamos la gobernanza multijugador y muy especialmente el espacio que ésta ha creado para el ejercicio del liderazgo realmente compartido (Luc, 2010; Harris et Spillane, 2008). Hemos estudiado las prácticas de gobernanza y liderazgo compartido —en particular entre las direcciones, los padres de familia y los miembros de la comunidad— al interior de dos comisiones escolares quebequenses, empleando entrevistas y observaciones. Los resultados de nuestros análisis muestran aspectos que facilitan la distribución del liderazgo y los obstáculos inherentes a esta manera de practicar la gobernanza.

INTRODUCTION

Le présent article s'intéresse à la gouvernance multijoueur telle que mise en œuvre au sein de commissions scolaires québécoises et à l'espace qu'elle peut ouvrir pour l'exercice d'un leadership partagé entre de nombreux acteurs impliqués. Cet intérêt repose sur le débat public en cette matière et sur une volonté affichée des décideurs d'inscrire leurs interventions dans une perspective d'intensification de la gouvernance (Meyer, 2014; Paquet 2010; Courgues 2012; Dahlsted 2009; Côté, Lévesque et Morneau, 2007; Hamel et Jouve, 2006; Giroux, 2006; Gaudin, 2002). D'entrée de jeu, précisons que par « gouvernance », nous entendons

l'ensemble des règles et des processus collectifs, formalisés ou non, par lequel les acteurs concernés participent à la décision et à la mise en œuvre des actions publiques. Ces règles et ces processus, comme les décisions qui en découlent, sont le résultat d'une négociation constante entre les multiples acteurs impliqués. Cette négociation, en plus d'orienter les décisions et les actions, facilite le partage de la responsabilité entre l'ensemble des acteurs impliqués, possédant chacun une certaine forme de pouvoir (Lacroix, 2012, p. 4).

Un cadre de gouvernance multijoueur devrait conduire à l'émergence d'un leadership partagé entre de nombreux acteurs sur lesquels les organisations comptent pour la mise en place de processus décisionnels plus en phase avec les besoins des usagers, des réseaux locaux et des systèmes.

LA GOUVERNANCE ÉDUCATIVE

Bien que la notion actuelle de « gouvernance » soit le résultat de l'évolution récente du terme à partir des années 1990 (Gaudin, 2002, p. 30), la pratique d'une action publique basée sur la participation de multiples acteurs est, au Québec, antérieure à cette époque. De façon générale, Hamel et Jouve (2006) expliquent que la modernisation de l'action publique au Québec est passée, entre autres, par l'accroissement et l'institutionnalisation de la participation des usagers, notamment en santé et en éducation.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2009), quant à lui, associait la progression actuelle des mesures de participation publique au contexte plus large de développement de pratiques associées à la nouvelle gestion publique (*New Public Management*), telles que les obligations en matière de reddition de comptes. Cette évolution serait aussi une réponse aux attentes populaires à l'égard d'une gestion publique plus efficiente, plus efficace et plus transparente. Pour Landry et Haché (2001), quelques événements sont révélateurs de cette évolution en éducation. Selon eux, l'incidence du rapport Parent, publié dans les années 1960, fut particulièrement importante en cette matière : il recommandait l'adoption de pratiques administratives nouvelles pour faire place à la consultation et à la participation, notamment au

sein des comités scolaires axés sur la participation des parents (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, art. 254 et 267). Cette recommandation a eu des échos par la suite. Par exemple, en 1988, le Conseil supérieur de l'éducation voyait l'accroissement de la participation des acteurs concernés comme un élément pouvant contribuer à « un rééquilibrage des pouvoirs et des responsabilités » (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 57-58, cité dans Landry et Haché, 2001, p. 121)¹. D'après Landry et Haché (2001), la participation était alors socialement perçue comme légitime au sein du système éducatif québécois. D'ailleurs, lors des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, il y avait notamment consensus sur l'inclusion des acteurs concernés dans les processus de décision et d'action publique :

un changement s'impose pour redonner prise aux premiers intéressés (les gens de terrain, qu'il s'agisse des citoyens, des administrateurs locaux, des enseignants, des étudiants ou des parents) sur l'organisation des services éducatifs en fonction de leurs besoins (Rapport des conférences régionales², cité dans Brassard, 2007, p. 50).

Plus récemment, en 2008, des amendements à la Loi sur l'instruction publique québécoise (Québec, 2008) sont venus accentuer l'intensification de la gouvernance éducative en encadrant plus étroitement les rapports entre les instances, notamment par l'ajout d'acteurs au sein des conseils des commissaires, soit les commissaires cooptés³, et une augmentation du nombre de commissaires-parents (alors que le nombre de commissaires élus était réduit). Le projet de loi 86, qui fut finalement rejeté après avoir été étudié en commission parlementaire en 2016, allait encore plus loin dans cette orientation en cherchant à « rapprocher l'école des lieux de décision et [à] [...] assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire » (Québec, 2015).

Sans être exhaustif, ce rappel historique fait ressortir une évolution marquée de la gouvernance éducative par l'adoption continue de mesures législatives qui tendent à multiplier le nombre d'acteurs impliqués, complexifiant ainsi la pratique de gouverner influencée par un discours de légitimation de la participation en éducation. Ces considérations nous amènent à nous questionner sur l'espace créé par cette gouvernance multijoueur pour favoriser un leadership partagé. Harris et Spillane (2008) affirment que le leadership partagé reflète les changements actuels dans la gestion scolaire plus collaborative et réseautée. Ils suggèrent donc d'étudier les pratiques effectives pour observer leur effet.

-
1. Pour Landry et Haché (2001), le discours sur le partenariat des années 1980 s'inscrivait dans une conception très similaire à celle de la participation.
 2. Ces conférences régionales ont été tenues par la Commission des États généraux sur l'éducation à la suite de son premier rapport sur l'état de la situation (1996).
 3. Il s'agit de commissaires désignés qui représentent le secteur socioéconomique de la communauté.

En cherchant à saisir l'influence d'une nouvelle forme de gestion éducative au Québec, nous posons la question suivante : la gouvernance multijoueur offre-t-elle aux acteurs une réelle marge de manœuvre pour exercer un véritable leadership partagé ou, au contraire, la complexité découlant de l'approfondissement de cette approche est-elle surtout une source de contraintes pour ces acteurs? L'objectif de cet article est donc de décrire, à partir d'une étude des pratiques de gouvernance multijoueur de deux commissions scolaires québécoises, l'espace utilisé par certains acteurs pour exercer leur leadership éducatif dans des organisations où les pratiques participatives sont institutionnalisées, car elles sont reconnues comme légitimes. Il s'agit d'un premier pas vers une connaissance plus approfondie des pratiques de gestion éducative et de leur influence sur les organisations éducatives québécoises.

CADRE CONCEPTUEL ET FONCTIONNEMENT ORGANISATIONNEL

Pour encadrer notre démarche de recherche, nous avons recouru à quelques concepts. Certains sont au cœur de notre étude, tels que ceux se rapportant au leadership partagé, alors que d'autres la concernent indirectement. Les concepts qui renvoient au fonctionnement organisationnel nous permettent de mieux saisir l'environnement des cas étudiés.

Leadership partagé

Dans son ouvrage où elle propose une méthode pour transformer les pratiques de leadership au sein des organisations de façon à intégrer des pratiques partagées, Luc définit le leadership partagé comme

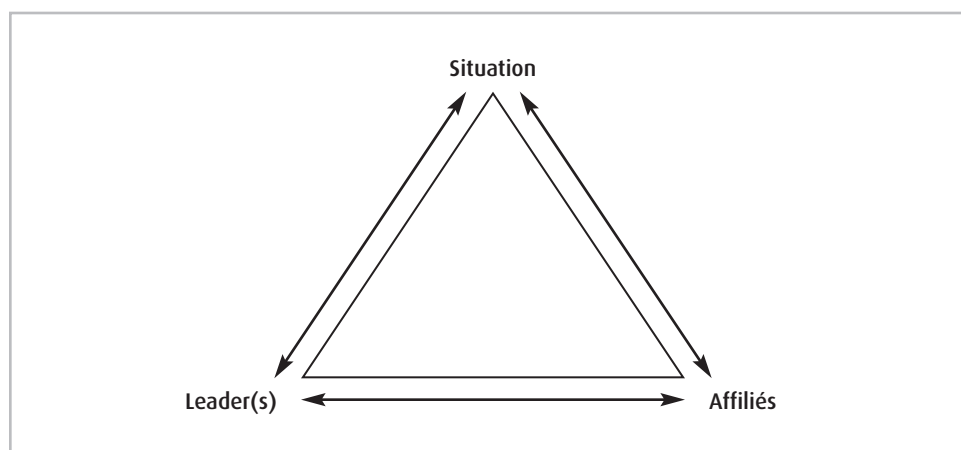
la contribution du leadership et des ressources de chacun, ainsi que l'ensemble du groupe, à la réalisation d'un objectif commun. Le leadership partagé est fondé sur les relations de coopération entre les personnes, les groupes et les organisations. L'influence s'y exerce à tous les niveaux et dans toutes les directions (Luc, 2010, p. 7-8).

Pour Luc, cette approche innovante doit devenir une norme de gestion, car elle présente l'avantage de contribuer positivement tant au développement de l'organisation qu'au développement des individus. Cette approche, qui promeut une large distribution du leadership parmi les acteurs impliqués, nous semble très près de ce qui est mis de l'avant en termes de gouvernance éducative au Québec depuis quelques décennies. Luc (2010, p. 8) mentionne que « [l]e mécanisme d'action réciproque au cœur du leadership partagé est issu de l'apport différentiel et complémentaire des uns et des autres à l'avancement des idées et de la mobilisation collective », un peu comme le ministère québécois responsable de l'éducation invite à accroître la participation

effective de l'ensemble des acteurs concernés⁴. On comprend donc que le développement des pratiques relatives au leadership partagé a une résonance dans la gouvernance éducative, où la participation des parents et des membres de la communauté est soutenue par un discours la valorisant largement.

En vue de bien saisir la réalité observée au sein de commissions scolaires québécoises, nous nous référons à l'approche de Spillane, Halverson et Diamond (2008), qui repose sur trois éléments constitutifs des pratiques de leadership partagé (que les trois chercheurs nomment « leadership distribué »). Dans la figure 1, ces trois éléments sont représentés par les trois angles d'un triangle reliés par des flèches à double sens : le(s) leader(s), les affiliés — c'est-à-dire les autres acteurs interagissant avec les leaders — et la situation.

Figure 1. **Éléments constitutifs des pratiques de leadership**



Source : Spillane, Halverson et Diamond, 2008, p. 129.

Ces chercheurs proposent d'étudier les sommes de leadership mises en œuvre au sein des établissements à partir des catégories d'analyse suivantes : les actions, les connaissances, les interactions (réciprocité), les situations et l'environnement. S'ils font le constat que plusieurs études portent spécifiquement sur le leadership des directions d'établissement, il semble y avoir beaucoup moins d'études portant sur le leadership des autres acteurs, qui sont pourtant nombreux au sein des organisations éducatives. Nous croyons ainsi pertinent d'observer le leadership partagé entre les différents acteurs impliqués au sein des commissions scolaires étudiées, tels que les parents et les membres de la communauté.

4. Pour consulter un exemple de discours gouvernemental en faveur de l'accroissement des acteurs impliqués, voir les documents préparatoires du Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

Le fonctionnement organisationnel

L'orientation donnée aux organisations du système éducatif québécois, pour une participation accrue d'acteurs toujours plus nombreux et plus diversifiés (Lessard et Brassard, 2006), se traduit sur le terrain par la multiplication de mesures participatives (Lacroix, 2012). Une enquête menée par Lacroix (2012) a révélé que le développement de pratiques de leadership partagé au sein des organisations éducatives québécoises pouvait être le résultat, en partie du moins, d'une institutionnalisation des pratiques assurant leur reproduction et leur approfondissement dans le temps. En nous référant à Campbell (2004), nous pouvons envisager que les changements institutionnels observables, notamment pour favoriser ou non l'exercice du leadership partagé, résulteront d'innovations contraintes.

Or l'influence ou le déterminisme institutionnel n'est pas la seule force qui pousse les organisations à changer. À l'intérieur du système de Crozier et Friedberg (1977) œuvrent des acteurs qui composent avec des contraintes, mais qui ont aussi une marge de liberté, qu'ils peuvent ou non utiliser. Selon eux, aussi influentes soient les institutions, il y a toujours un espace de marge de liberté, défini par les zones d'incertitude, où les acteurs mobilisent leurs ressources pour mettre en œuvre des stratégies avantageuses quant aux relations effectives de pouvoir. Nous croyons que ces zones d'incertitude permettent précisément l'exercice d'un leadership plus ou moins marqué selon les individus participants.

Ce contexte institutionnel, où les pratiques de leadership partagé seraient attendues, car reconnues comme légitimes, jumelées à l'exercice d'une marge de liberté pour les acteurs impliqués, notamment les dirigeants, nous amène à croire que ces pratiques s'inscrivent dans des rapports d'ajustement mutuel comme l'observe Lindbloom (1965) au sein d'organisations démocratisées⁵. En ce sens, les actions des leaders dans un contexte partagé sont aussi déterminées par les actions des autres acteurs et des autres leaders — les affiliés selon Spillane, Halverson et Diamond (2008) — dans une logique d'interdépendance. Cette interdépendance pourrait être un facteur qui facilite le changement ou qui y nuit.

Si les éléments constitutifs du leadership partagé sont décrits dans les sections présentant les résultats, les éléments se référant au fonctionnement organisationnel sont exposés dans la discussion.

5. Pour une discussion sur l'aspect démocratique du fonctionnement des commissions scolaires, voir Lacroix (2016).

MÉTHODOLOGIE

Notre volonté d'étudier le leadership au sein des pratiques de gouvernance multijoueur nous a amenée à réaliser une étude de cas multiples. Plus particulièrement, nous avons étudié six processus décisionnels multijoueurs au sein de deux commissions scolaires québécoises (trois processus dans chacune d'elles). Tous les processus étudiés touchaient des dossiers liés à la mission de l'organisation, soit la planification stratégique de chacune des commissions scolaires, la politique de maintien et de fermeture des écoles, la politique pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la répartition de services éducatifs entre des établissements et, finalement, un projet d'équipement conjoint avec la communauté. La collecte de données a reposé sur trois démarches complémentaires : l'observation documentaire, l'observation directe et les entrevues semi-dirigées. Cette façon de procéder nous a permis de trianguler ces informations et de nous assurer de reconstituer le plus fidèlement possible les processus décisionnels sous analyse. Nous avons principalement étudié les documents officiels produits par ces organisations (les procès-verbaux, les politiques et les règlements), assisté à seize rencontres régulières des conseils des commissaires⁶ pendant une année entière (huit rencontres dans chacune des organisations) et réalisé des entretiens avec trente-deux répondants ayant participé directement aux dossiers étudiés⁷. Nous avons procédé à une analyse de contenu simple des comptes rendus tirés des entrevues pour en faire ressortir les éléments propres aux pratiques de gouvernance multijoueur et de leadership partagé. Puis, nous avons recoupé les résultats avec les informations disponibles dans la documentation organisationnelle et les données amassées lors des observations.

PRATIQUES OBSERVÉES

Une gouvernance multijoueur approfondie

L'analyse des six processus décisionnels nous a permis de dégager quelques constats quant aux pratiques de gouvernance multijoueur qui se répercutent directement sur l'exercice du leadership partagé.

-
6. Il s'agit du conseil de chaque commission scolaire auquel siègent des commissaires élus, des commissaires-parents et, selon les cas, des commissaires cooptés. La direction générale participe aussi aux réunions de ce conseil, de même que certaines directions de services qui peuvent y être invitées. Toutefois, les membres de la direction de la commission scolaire n'ont pas de droit de vote. À noter que c'est le conseil des commissaires qui nomme et révoque le directeur général, qui est un hors-cadre.
 7. Ces démarches ont été mises en œuvre dans le respect des exigences en matière d'éthique de la recherche et approuvées par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Ainsi, l'anonymat des répondants et des organisations a été protégé. C'est pour cette raison que les répondants ne sont identifiés que par un simple chiffre et que leur fonction n'est pas précisée.

D'abord, l'ensemble des pratiques rapportées et observées permet de conclure que les organisations se sont conformées à toutes les exigences législatives en matière de participation, et qu'elles ont même généralement dépassé ces exigences. Les commissions scolaires ont augmenté le nombre d'espaces disponibles pour la participation et ont mis en place des processus de recrutement pour accroître le nombre d'acteurs impliqués. Ces actions traduisent une institutionnalisation profonde des pratiques participatives au sein de ces organisations. Tout exercice de leadership s'inscrit ainsi dans ce contexte.

Ensuite, pour chacun des processus décisionnels étudiés, un cadre de la commission scolaire agissait à titre de porteur de dossier. Il obtenait ce mandat du conseil des commissaires et il était chaque fois entouré de représentants de plusieurs groupes d'acteurs. Les interactions se concrétisaient généralement dans le cadre de rencontres de comité où les représentants servaient de relais entre le porteur de dossier et leur groupe respectif. Ces représentants-relais correspondent aux affiliés définis par Spillane, Halverson et Diamond (2008). Les rôles de porteur de dossier et de représentant-relais ouvraient, dans une certaine mesure, un espace pour l'exercice d'un leadership dans une logique « partagée ».

L'étude des processus décisionnels a aussi fait émerger plusieurs zones d'incertitude relatives aux démarches de participation. Ces zones étaient notamment perceptibles à l'égard du choix des procédures de participation et des moyens mis en œuvre, du choix et du mode de recrutement des acteurs ainsi que de la gestion de l'information. Ces zones ouvraient chaque fois un espace important permettant aux leaders et aux affiliés d'influer sur le cours des processus décisionnels. Cela correspond au troisième élément constitutif du leadership de Spillane, Halverson et Diamond (2008), soit la situation.

Mais qu'en est-il, justement, de l'exercice du leadership partagé dans le cadre de pratiques de gouvernance multijoueur? Nous avons choisi de concentrer notre attention sur trois acteurs : la direction, les parents et les membres de la communauté. Nous avons fait ce choix parce que les membres de la direction sont des acteurs incontournables et parce que le ministère responsable de l'éducation au Québec a, au cours des dernières années, adopté des mesures qui visent à accroître la participation des parents et des représentants de la communauté.

La direction

Conformément aux attentes, les membres de la direction⁸ ont exercé un leadership fort sur les processus décisionnels étudiés, ce qui correspond à ce qui est attendu de

8. Selon les dossiers, il s'agit des directions générales, des directions générales adjointes, des directions de services ou des directions d'établissement.

l'ensemble des acteurs impliqués et concernés. Toutefois, pour plusieurs répondants, le leadership exercé par ces membres de la direction ne dépendait pas de leur rôle formel, mais le plus souvent de leurs qualités et de leurs ressources personnelles :

la préparation de certains dossiers, je pense surtout à l'aspect financier, les présentations de ces choses-là, c'est une très grosse force à la commission scolaire. La personne, le directeur des ressources humaines, c'est un bijou! Autant quand il travaille avec la commission scolaire qu'avec nous, le comité de parent, c'est toujours clair (Répondant 11).

De plus, de façon générale, ces directions étaient reconnues pour exercer un leadership partagé, en présentant une volonté réelle de travailler en collégialité avec les autres acteurs concernés : « comme directeur général, je n'ai pas pris le pôle du projet [la direction du projet], parce que dans ma tête un projet de cette envergure ce n'était pas juste un projet de commission scolaire. Je voulais que la commission scolaire soit partenaire, au même titre que les autres, et non pas la leader » (Répondant 13). Ces directions étaient en ce sens une force de recrutement et de mobilisation importante pour les représentants-relais et les divers participants : « Je m'étais dit : quand je vais les réunir, il faut que je réussisse à les... à faire en sorte qu'ils se rapprochent ou en tous cas qu'ils se réunissent autour des mêmes convictions [...] je voulais qu'ils fassent équipe, et qu'ils se respectent là-dedans » (Répondant 13).

Ainsi, les affiliés aux directions porteurs de dossier sont nombreux, voire très nombreux selon les cas. Les commissaires, par l'intermédiaire du conseil, peuvent assurément être considérés comme tels. Les actions des directions, notamment quant aux suivis très fréquents prenant généralement la forme d'allers-retours entre les comités de travail et le conseil ou de séances de validation formelles, permettent d'assurer une contribution très étroite des commissaires à l'avancement des processus décisionnels étudiés : « Le conseil, donc, on faisait des allers-retours comme ça. Il y avait le comité de travail [...] il y avait notre comité de base, on allait au [comité consultatif de gestion], on allait au conseil des commissaires et on revenait au comité de base. On a fait des allers-retours comme ça continuellement » (Répondant 4).

Cette pratique — conforme aux attentes législatives et institutionnelles — fut observée dans les deux commissions scolaires à l'étude. Mais l'influence de la direction pour assurer la participation effective de nombreux affiliés ne s'arrête pas là, puisque plusieurs répondants ont mentionné que les directions porteuses de dossiers effectuent du recrutement auprès de tous les acteurs : des parents, des membres des équipes-écoles, des membres de la communauté... Ces démarches de recrutement étant bien souvent non prescrites par la loi et les règles ministérielles, nous avons remarqué que les directions mobilisent souvent leurs ressources autour de cette zone d'incertitude. Ainsi, le recrutement se fait selon ce qui est considéré comme légitime institutionnellement, et passe par un large recrutement d'acteurs. De plus, ces relations — recrutement et travail en comité — seraient fortement marquées par les rencontres en personne, qui seraient un gage de succès et de confiance entre les acteurs.

Le troisième angle du « triangle » de Spillane, Halverson et Diamond (2008) est la situation. Dans les deux commissions scolaires étudiées, les attentes quant à l'exercice d'un leadership partagé au centre duquel se trouvaient les membres de la direction étaient bien présentes. La profondeur historique des pratiques en cette matière semblait différencier les deux commissions scolaires l'une de l'autre. Ainsi, nous avons noté que l'une comptait sur des directions qui travaillaient systématiquement dans une logique de partage de leadership dans le cadre de comités de travail, alors que l'autre était à développer cette culture selon les occasions qui se présentaient aux dirigeants.

Les parents

Si, dans le cas des membres de la direction, les attentes, les prescriptions et les pratiques semblent converger dans le sens d'un leadership partagé fort, il en est autrement pour les parents. Il y avait une certaine unanimité chez les répondants pour associer peu de pouvoir aux parents, ce qui se traduisait par des pratiques rapportées de leadership plutôt timide. Mentionnons cependant que la situation des parents observée au sein des deux commissions scolaires était différente et révélait, ici aussi, une culture et des habitudes s'incarnant dans des pratiques distinctes.

Ainsi, pour les parents, l'exercice du leadership est peu développé et se centre surtout sur le droit de parole utilisé lors de rencontre formelle : « Mais c'est sûr qu'en étant commissaire-parent, on n'a pas le droit de vote. On a le droit de proposer. On n'a pas le droit de voter, donc, c'est surtout d'émettre notre opinion » (Répondant 9). Ce qui n'est pas sans déplaire à certains : « Je vais t'avouer que je trouve, moi, personnellement, qu'on est là simplement comme figurants, les commissaires-parents. Une des choses qui me bogue le plus, c'est que je n'ai pas le droit de voter. Ça, je trouve ça très déplaisant » (Répondant 21). Un certain leadership fut tout de même observé lors de situations de conflit alors que des parents s'opposaient à leur organisation (généralement la commission scolaire) pour faire entendre une voix divergente : « Sur certains dossiers, il m'est même arrivé de lever ma main et de voter contre. Mais ils n'ont pas pris [en compte mon vote], mais [c'était] par principe » (Répondant 11).

Il est aussi un peu moins évident de situer les affiliés des parents leaders lorsque ceux-ci exercent peu ce rôle. Cependant, dans certains espaces où les attentes de leadership partagé sont reconnues comme légitimes — comme le conseil des commissaires —, on peut faire certaines observations. Pour nous, la formation d'alliances entre les commissaires-parents et certains commissaires, par exemple pour s'opposer à une proposition de la direction de la commission scolaire, va dans ce sens : « J'ai croisé le commissaire avec qui j'ai parlé [...]. Il [m'a] dit : "Si vous voulez qu'on vous accompagne, on va vous aider". Non, non, non, non! Ce n'est pas vrai que c'est moi, en tant que parent [qui vais diriger cela]. Ça prend quelqu'un... J'ai besoin qu'on soit plusieurs sur la ligne de front! » (Répondant 19).

Les commissaires élus deviennent alors des affiliés des parents leaders et leur permettent d'exercer un leadership grâce à leur soutien. Leur capacité d'exercer un leadership influent semble reposer sur cette capacité à mobiliser des appuis. L'exercice d'un certain leadership ne pourrait pas, devant ce constat, s'exercer à l'extérieur d'un espace véritablement partagé. Mais, ici aussi, la situation des commissaires-parents au sein des deux conseils des commissaires était bien différente : la contribution des parents était plus ouvertement valorisée dans l'une que dans l'autre.

Toutefois, au-delà des spécificités des organisations, des constantes se dégagent quant à la situation entourant le leadership des parents et renvoient aux grandes attentes des différents acteurs. Ainsi, les parents attendent de leur école ou de leur commission scolaire une grande disponibilité et une transparence dans la gestion et la transmission de l'information. Parfois, cela se traduit par une relation de confiance : « C'est dû à quoi? Est-ce que c'est dû au fait que... on peut toujours dire que nos dossiers étaient bien montés, ils nous faisaient confiance. Car, si on était arrivé, je pense, avec des affaires abracadabrantes, ils auraient probablement dit autre chose » (Répondant 24). D'autres fois, cela se traduit plutôt par une relation de méfiance : « Ils [les dirigeants de la commission scolaire] font une préréunion avant la réunion des commissaires d'une heure, tous les points chauds, on les gère là. On se prépare, on prépare nos décisions et quand on arrive aux vraies décisions, bien disons que c'est comme pas mal pris d'avance » (Répondant 15). De plus, les parents constatent une distance entre les dirigeants — associés habituellement à la direction de la commission scolaire et aux élus — et « le terrain », généralement les écoles : « C'est beaucoup. Que ce soit pour les parents ou pour les membres du personnel du conseil d'établissement, c'est beaucoup de "phrasage", beaucoup de... ce n'est pas terrain! » (Répondant 12). La méfiance et la distance observées représenteraient plus souvent des freins à l'exercice d'un leadership par les parents, même dans des situations où le partage du leadership est reconnu comme légitime.

Les membres de la communauté

La situation des membres de la communauté se rapproche sensiblement de celle des parents au sein des deux commissions scolaires : les cultures sont différentes d'une commission scolaire à l'autre et se traduisent par des pratiques de leadership tout aussi différentes. Dans le cas des membres de la communauté, l'intérêt semble aussi être déterminant et explique généralement l'absence presque complète des membres de la communauté dans nombre de situations pour lesquelles on a mis en place des procédures pour encourager leur participation :

J'ai pris ce modèle-là, c'est de ça qu'on est parti. On l'a mis à la couleur de chez nous, et c'est avec ça qu'on est descendu en consultation. On est descendu en consultation au [comité consultatif de gestion], au comité de parents, et on avait une obligation, là aussi, de consultation publique. Et il y a eu zéro personne! (Répondant 8).

Or lorsqu'ils ont un intérêt pour un dossier, les membres de la communauté peuvent exercer un leadership influent et mobiliser autour d'eux des forces vives impressionnantes : « Je me disais, il faut que je redonne, d'une certaine manière, quelque chose aux jeunes d'aujourd'hui parce que, je pense, que si ça a été bon pour moi, ça peut certainement être bon pour une partie d'eux » (Répondant 7).

Bien entendu, cette mobilisation ne se produit que dans des cas bien particuliers, dans le cadre de projets ponctuels et doit, pour se mettre en place, s'appuyer sur une véritable culture du partage du leadership :

Les gens étaient contents qu'on aille travailler avec eux. Et on leur a donné un rôle actif. Présentation du portrait socio-économique, ce n'est pas moi qui vais faire ça. Toi, du [centre local de développement], tu vas faire ça, on va travailler ensemble. Moi je vais faire mon bout, toi tu vas faire ton bout. Services sociaux, santé et services sociaux, vous allez faire votre bout (Répondant 1).

Dans pareille situation, le fait de pouvoir compter sur des affiliés influents — essentiellement les membres de la direction — est déterminant :

Il était nommé président de ce comité et c'est lui qui a pris le pôle [la direction]. Après ça, moi comme directeur général [...], j'ai agi beaucoup plus comme guide là-dedans. Parce qu'il est venu souvent me voir en me disant « là on a un problème » [...] On pouvait passer une heure ensemble. Finalement, au bout d'une heure, on avait trouvé des solutions (Répondant 13).

Ainsi, une organisation où s'exerce un leadership partagé pourra compter sur des leaders de la communauté avec l'appui de professionnels et d'acteurs impliqués lorsque l'intérêt de ceux-ci justifiera une large implication, bien souvent ciblée et temporaire, mais porteuse de changement.

DISCUSSION

La généralisation, au sein des commissions scolaires, de l'usage des porteurs de dossier et des représentants-relais rassemblés au sein de comités de travail, va dans le sens d'une innovation contrainte relative au leadership partagé. Cette pratique offrirait l'avantage de présenter une formule de participation encadrée et répondant aux attentes de légitimation des acteurs et des institutions éducatives. Or ces comités constituent aussi un lieu de renforcement des interdépendances qui auraient peut-être tendance à s'accroître au fur et à mesure de l'institutionnalisation de cette pratique. Cette dernière donnerait plus de poids aux acteurs dont la présence attendue au sein des comités serait aussi perçue comme un outil de légitimation de la démarche et, ultimement, de la décision. Mais au centre de ces interactions, l'influence des acteurs serait tributaire de la perception de la marge de liberté qu'ils ont

et qu'ont les personnes avec lesquelles ils doivent coopérer. Cette situation semble favoriser les directions et poser des contraintes aux parents qui, entre autres, n'ont pas la même disponibilité que les dirigeants. Il en résulterait que le leadership partagé mis en œuvre dans les commissions scolaires doit prendre en considération la marge de liberté de ces différents acteurs et de leurs ressources. Cela n'est pas sans créer des contraintes à l'exercice pérenne d'un leadership partagé.

CONCLUSION

La réponse à notre question de départ est que la gouvernance multijoueur offre un espace adapté et valorisant pour l'exercice d'un leadership partagé. Nous avons pu le constater au sein de deux commissions scolaires québécoises et nous en avons conclu que l'institutionnalisation de pratiques participatives reconnues comme légitimes dans ce cadre a favorisé le partage d'un leadership entre quelques acteurs. La gouvernance multijoueur mise en place dans les organisations éducatives répartit donc entre les acteurs concernés les responsabilités, mais aussi le leadership, qui ne serait plus, comme l'affirmaient Harris et Spillane (2008), l'apanage de quelques grands leaders. Cela étant dit, nous avons aussi pu observer — comme nous l'avions anticipé — que ce leadership n'est pas exercé de façon égale entre les différents acteurs et semble maintenir des avantages pour certains acteurs — tels que les directions — favorisés par les interdépendances établies. Malgré un discours qui valorise la participation de l'ensemble des acteurs impliqués — particulièrement les parents et les membres de la communauté —, nous croyons avoir démontré que les innovations engagées sont réelles, mais demeurent, en cette matière, contraintes par ressources susceptibles d'être mobilisées par les uns et les autres.

Références bibliographiques

- BOYER, M. (2009). Nouvelle territorialité, nouvelle gouvernance, nouvel arbitrage : défis et enjeux pour la direction d'un réseau scolaire québécois. Dans G. Pelletier, *La gouvernance en éducation* (p. 147-159). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- BRASSARD, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'Établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*. Anjou, Québec : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.

CAMPBELL, J. L. (2004). *Institutional Change and Globalization*. Princeton : Princeton University Press.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Les classiques des sciences sociales, Université du Québec à Chicoutimi). Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2009). *Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'Éducation 2005-2006. Agir pour renforcer la démocratie scolaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

CÔTÉ, L., LÉVESQUE, B. et MORNEAU G. (2007). L'évolution du modèle québécois de gouvernance : le point de vue des acteurs, *Politique et Sociétés*, 26(1), 3-26.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.

DAHLSTED, M. (2009). Governing by partnerships: dilemmas in Swedish policy at the turn of the millennium. *Journal of Education Policy*, 24(6), 787-801.

GAUDIN, J.-P. (2002). Pourquoi la gouvernance? Paris : Presses de Sciences Po.

GIROUX, D. (2006). Observer l'observateur – Perspective épistémologique sur l'usage de la notion de gouvernance pour l'étude politique de l'administration publique, *Revue gouvernance*, 3(1), 1-8.

GOURGUES, G. (2012). Avant-propos : penser la participation publique comme une politique de l'offre, une hypothèse heuristique, *Quaderni*, 3(79), 5-12.

HAMEL, P. et JOUVE, B. (2006). *Un modèle québécois?* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

HARRIS, A. et SPILLANE, J. (2008). Distributed Leadership Through the Looking Glass, *Management in Education*, 22(1), 31-34.

LACROIX, I. (2016). *La gouverne démocratique des commissions scolaires* (Notes de recherche, Observatoire des politiques publiques de l'Université de Sherbrooke). Repéré à https://opus.recherche.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/Note-de-recherche-La-gouverne-des-commissions-scolaires_VF.pdf

- LACROIX, I. (2012). *Les pratiques de gouvernance de commissions scolaires du Québec*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- LANDRY, T. et HACHÉ, J. B. (2001). De la tradition à la participation. Parcours et adoption d'une politique linguistique à la Commission des écoles catholiques de Montréal, *Éducation et francophonie*, XXIX(2), 111-129.
- LESSARD, C. et BRASSARD, A. (2006). La gouvernance de l'éducation au Canada, *Éducation et Sociétés*, 2(18), 181-201.
- LINDBLOOM, C. E. (1965). *Intelligence of Democracy*. New York: Free Press.
- LUC, E. (2010). *Le leadership partagé*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- MEYER, H.-D. (2014). The Crisis of Dual Governance in Higher Education and the Possibility of a New Rapprochement: Insights from Organization Theory, *Télescope*, 20(2), 156-169.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires*. [Québec]: gouvernement du Québec.
- PAQUET, G. (2010). L'éducation supérieure en Ontario : pathologies de gouvernance, Optimum Online, *La revue de gestion du secteur public*, 40(1), 60-67.
- Québec. (2008). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Québec. (2015). *Projet de loi n° 86 — Loi modifiant l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l'école des lieux de décision et d'assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- SPILLANE, J. P., HALVERSON, R. R. et DIAMOND, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située, *Éducation et sociétés*, 1(21), 121-149.

La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises

Émilie DESCHÊNES

HEC Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 **Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 **Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 **Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 **Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 **Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 **La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 **Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 **Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 **Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 **La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 **Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises

Émilie DESCHÊNES

HEC Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les écoles situées au sein de communautés autochtones au Québec doivent faire face à plusieurs enjeux sociaux, culturels, ethnoculturels, économiques ou administratifs qui complexifient l'exercice des rôles et des responsabilités des acteurs de l'école, dont ceux des leaders scolaires. Ces enjeux se répercutent sur les relations humaines et sur la gestion du personnel dans l'école. Les dimensions liées à la confiance entre les individus deviennent alors fondamentales et contribuent à la nature du leadership qui sera exercé. Cet article présente une partie des résultats d'une recherche qualitative provenant d'une thèse de doctorat en éducation. La méthode de l'entrevue semi-dirigée qui a été choisie a mené à des entretiens avec 23 directions de trois nations différentes du nord du Québec. Les résultats mettent notamment en relief l'importance de la construction de la confiance entre les directions et le personnel, puisqu'elle constituerait un élément central dans la qualité des relations entre ces derniers. Les principales conclusions indiquent que certaines conditions propres au

contexte autochtone agissent sur les acteurs et leurs dynamiques relationnelles, sur l'organisation de l'équipe-école et sur sa composition en communautés culturelles d'individus et qu'ils constituent autant d'éléments intervenant dans l'exercice du leadership du gestionnaire scolaire en milieu autochtone.

ABSTRACT

Trust as an essential foundation for the leadership of school principals working in Quebec's Aboriginal communities

Émilie DESCHÊNES, HEC Montreal, Quebec, Canada

Quebec schools in Aboriginal communities face a variety of social, cultural, ethno-cultural, economic and administrative issues that make it more difficult for school stakeholders, including principals, to exercise their roles and responsibilities. These issues impact human relations and staff management in the school. Dimensions related to trust between individuals therefore become central, and contribute to the type of leadership that will be exercised. This article presents some of the results of a qualitative study drawn from a doctoral thesis on education. A semi-structured interview method led to interviews with 23 principals from three different nations in northern Quebec. The findings highlight the importance of building trust between administration and staff, as this is a central element in the quality of relations between them. The main conclusions indicate that some conditions specific to the Aboriginal context have an impact on the stakeholders and their relational dynamics, on the organization of the school team and on its composition in cultural communities, and that these elements emerge as principals exercise leadership in Aboriginal schools.

RESUMEN

La cofinancia en tanto que base fundamental del liderazgo de los gestores escolares que trabajan en las comunidades autóctonas quebequenses.

Émilie DESCHÊNES, HEC Montreal, Quebec, Canadá

Las escuelas que se encuentran en las comunidades autóctonas en Quebec confrontan varios retos sociales, culturales, etnoculturales, económicos y administrativos que tornan más complejo el ejercicio de los roles y responsabilidades de los actores de la escuela, entre ellos los líderes escolares. Esos retos repercuten en las relaciones humanas y en la gestión del personal en la escuela. Las dimensiones relacionadas con la confianza entre los individuos se convierten en fundamentales y contribuyen

a moldear la naturaleza del liderazgo que será ejercido. Este artículo presenta una parte de los resultados de una investigación cualitativa proveniente de una tesis de doctorado en educación. El método de la entrevista semi-dirigida fue seleccionado para realizar las entrevistas con 23 direcciones de las tres naciones autóctonas del norte de Quebec. Los resultados muestran la importancia de la construcción de la confianza entre los directores y el personal, pues es el elemento central de la calidad de relaciones entre estos últimos. Las principales conclusiones indican que ciertas condiciones propias al contexto autóctono influyen sobre los actores y sus dinámicas relacionales, sobre la organización del equipo-escuela, sobre su composición en comunidades culturales de individuos, los cuales se presentan como elementos que influyen en el ejercicio del liderazgo de los gestores escolares en el medio autóctono.

INTRODUCTION

La population autochtone doit composer avec plusieurs défis. Impliquant des enjeux sociaux, culturels, ethnoculturels, voire administratifs ou financiers, plusieurs de ces défis concernent les institutions publiques dont une mission porte notamment sur le bien-être et le développement social des membres des communautés autochtones. L'école fait partie de ces institutions. Aussi cette situation particulière conduit-elle des membres du personnel administratif, du personnel enseignant et des membres de la direction des écoles à une complexification de l'exercice de leurs rôles et responsabilités, y compris dans les relations entre ces différents acteurs. Des aspects liés au leadership de la direction ou concernant les relations entre les membres du personnel sont alors en jeu. Cet article présente (1) la traduction des enjeux pour le personnel des écoles autochtones, et cela, (2) plus particulièrement au regard des dimensions liées à la construction de la confiance comme composantes essentielles de l'exercice du leadership de la direction en contexte scolaire autochtone, (3) un contexte qui présente des singularités en matière de composition des équipes.

Les peuples autochtones sont «les descendants de ceux qui habitaient dans un pays ou une région géographique à l'époque où des groupes de populations de cultures ou d'origines ethniques différentes y sont arrivés et sont devenus par la suite prédominants, par la conquête, l'occupation, la colonisation ou d'autres moyens» (Haut-Commissariat aux droits de l'homme, 1995).

Notre recherche est basée sur une prémisse (observations sur le terrain pendant trois ans; deux recherches, dont une en cours) voulant que des directions autochtones fonctionnent davantage par consensus et de façon plus communautaire. Aussi, elle propose que les directions d'origine non autochtone qui arrivent dans cet environnement auraient à s'adapter à ce style de gestion pour lequel il est difficile de parler

du leadership d'un seul individu. Le leadership est donc défini ici dans le sens où l'entend Mintzberg (2008), qui aborde le leadership de communauté, le *community-ship*, dans un esprit où l'on doit le cultiver comme un leadership de groupe, où plusieurs personnes sont impliquées dans des démarches habituellement ou uniquement associées au leader. «Le rôle du leadership peut alors être variable ou partagé entre plusieurs personnes dans un groupe, selon leurs capacités et selon les conditions du moment [...]; son efficacité ne se trouve pas tant dans un individu en particulier que dans un processus collectif, essentiellement dans la communauté» (Mintzberg, 2008, p.17).

DES ENJEUX CONSIDÉRABLES POUR LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

Les enjeux de la gestion des écoles autochtones suscitent différents problèmes et posent des défis ayant trait aux valeurs ou aux principes des acteurs au sein de l'école, de même qu'aux pratiques de leadership des directions. Par exemple, les rôles et les responsabilités des gestionnaires des conseils de bande qui ont la charge des écoles sont souvent flous, faute d'avoir été suffisamment expliqués (Hall, 1992; Deschênes, 2016). D'ailleurs, l'information circule de manière non optimale entre les conseils et les écoles (Hall, 1992). Pour certains auteurs (Hall, 1992; Agbo, 2005; Carr-Stewart, 2009), le manque de politique ou d'institut national pour former les gestionnaires chargés de l'éducation (directions de l'éducation et des écoles) nuit au développement des communautés, puisque ces responsables prennent en charge des écoles sans être formés. De même, le personnel administratif serait sous-qualifié et aurait trop peu d'influence sur l'amélioration des écoles (Agbo, 2005). Cette situation, entre autres, entrave la demande par la population autochtone d'un contrôle formel de son système d'éducation (Hall, 1992; Agbo, 2005).

Par ailleurs, l'implication minime ou nulle des parents dans le système constitue un enjeu fondamental (Hall, 1992; Rochelle-Bressette, 2008; Deschênes, 2016). Les familles et les communautés ont été marginalisées dans le processus d'éducation et privées de participation et de pouvoir de décision dans l'administration de l'éducation, dans la configuration des programmes et dans la responsabilité d'éduquer leurs enfants suivant leur conception de l'éducation.

En ce qui a trait au financement par le fédéral, Mendelson (2008) l'évalue comme étant insuffisant et ne permettant pas le développement optimal des ressources nécessaires à une bonne gouvernance des écoles. Notamment, cette situation constitue un frein majeur pour l'embauche et la rétention du personnel, dont le personnel de direction. Aussi, le financement inégal entre les gouvernements provincial et fédéral et le manque de coordination entre les deux permettent peu de planification à long terme entre les différents paliers de décision (Hall, 1992; Carr-Stewart, 2009).

De plus, on observe une absence de politiques administratives claires en matière de gestion des écoles au sein des communautés (Hall, 1992; Deschênes, 2016). Cette absence conduit à de l'instabilité, à une communication déficiente, à de la confusion, de l'injustice, des incohérences ou, encore, à de la redondance (Hall, 1992; Rochelle-Bressette, 2008). D'ailleurs, la discontinuité des politiques provinciales et fédérales déterminerait de façon significative l'inefficacité de l'administration de l'éducation des écoles autochtones (Rochelle-Bressette, 2008; Cherubini, Hodson, Manley-Casimir et Muir, 2010).

Enfin, le non-respect de principes fondamentaux de bonne gouvernance, dont l'équité, la vision, la performance et la gestion axée sur des résultats, la responsabilisation et l'imputabilité, constitue un autre enjeu considérable (Graham et Wilson, 2004; Deschênes, 2016).

En somme, ces enjeux, parmi d'autres, limitent les gestionnaires scolaires siégeant aux conseils de bande et dans les établissements scolaires des communautés dans leurs activités quotidiennes et dans l'exercice de leur leadership. Aussi, en créant un environnement de travail singulier, ils ont une incidence sur le climat relationnel entre eux et les membres des équipes-écoles. Loin d'être exhaustives, les difficultés engendrées ne se limitent pas à des défis de nature politique, financière ou de gouvernance. Elles touchent à tous les aspects de la gestion des écoles et peuvent être révélatrices d'un plus grand malaise, celui de l'encadrement des différents acteurs à travers des structures administratives, juridiques, éducatives ou de gouvernance qui comportent des défis relationnels et interactionnels majeurs. Ce type de malaise module les actions des acteurs des établissements, les pratiques de leadership des directions et se répercute dans les relations entre les membres du personnel de l'école, notamment en ce qui concerne leurs relations de confiance¹. Cette confiance est essentielle à la qualité de leurs actions communes, mais également à l'exercice du leadership de la direction. Ces questions liées à la confiance, notamment comme fondement sur lequel on peut assumer son leadership, sont cruciales dans le contexte du travail au sein de communautés dont l'organisation scolaire semble parfois instable, incertaine ou en construction permanente.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Considérant les particularités et les besoins du milieu scolaire autochtone, ainsi que l'importance de construire des relations de confiance afin d'exercer un leadership adéquat dans un contexte souvent instable qui peut provoquer des déséquilibres et fragiliser les relations entre les acteurs, il apparaît pertinent d'étudier les conditions

1. « La confiance envers une autre personne (interpersonnelle) est définie dans cette recherche comme l'état affectif et cognitif d'un individu prenant un risque en acceptant de devenir vulnérable par rapport à un autre individu envers qui il a des attentes, bien qu'incertaines, que ses intentions, ses comportements et ses attitudes soient positifs et bienveillants » (Deschênes, 2016, p. 81).

associées à la construction de la confiance au sein des écoles de ce milieu. Ces conditions apparaissent particulièrement marquantes pour les pratiques des directions, dont celles portant sur l'exercice de leur leadership, qui ont pour tâche fondamentale de réguler ces relations afin de générer la qualité des services éducatifs. La question de recherche principale portait donc sur l'étude des conditions influençant la construction de la confiance au sein d'équipes-écoles d'établissements situés en milieux autochtones du Québec selon les perceptions de leur direction.

Cette recherche se voulait à la fois analytique, interprétative et compréhensive. Les objectifs principaux consistaient d'abord à analyser des entretiens avec des directions d'établissements scolaires autochtones, afin de les interpréter et de les comprendre au regard de la notion de confiance et des conditions associées à la construction de celle-ci au sein de l'établissement. La recherche avait aussi pour ambition de réaliser une analyse transversale permettant de déterminer ces conditions. Enfin, elle visait à proposer un cadre analytique suggérant divers éléments de compréhension des dynamiques de construction de la confiance selon différentes perspectives et différents acteurs.

ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Ces objectifs ont conduit à privilégier une méthodologie de recherche qualitative avec une posture épistémologique constructiviste et interprétativiste. Il s'agissait d'une recherche exploratoire et la méthode particulière choisie a été celle de l'entrevue semi-dirigée. Le choix du terrain s'est effectué selon plusieurs critères, par échantillonnage raisonné d'abord au niveau des nations, puis des communautés. Les vingt-quatre participants sélectionnés ont été contactés directement. Un seul a refusé de participer à la recherche, invoquant un manque de temps. Vingt-trois membres de directions venant de dix-sept communautés et de trois nations différentes ont donc été interrogés. Les analyses des résultats des entrevues, une fois transcrites et ayant été catégorisées, ont été réalisées grâce à la méthode de l'analyse de contenu, traité grâce au logiciel QDA Miner.

QUELLES CONDITIONS SONT À CONSIDÉRER POUR LA CONSTRUCTION DE LA CONFIANCE DANS L'ÉCOLE AUTOCHTONE?

Les résultats de la recherche révèlent que la confiance se construit selon des conditions qui sont associées aux comportements, attitudes, actions ou pratiques des acteurs de l'école ou qui s'en distinguent. Ces conditions s'inscrivent dans des dynamiques au sein du personnel d'une manière propre et unique aux contextes autochtones visités et étudiés. Elles permettent de bâtir des relations de confiance dans l'école entre les membres du personnel et la direction, ce qui aurait le potentiel de faciliter pour elle l'exercice de son leadership dans cet environnement particulier.

Des conditions indépendantes des comportements, attitudes, pratiques ou actions des individus

Certaines répercussions sociales et psychologiques d'éléments liés à l'histoire des communautés, et particulièrement celles qui concernent la colonisation, l'évangélisation et les écoles résidentielles, affectent la confiance. Le manque de compréhension de ces répercussions par les allochtones nuit à la confiance entre les acteurs (Cherubini *et al.*, 2010; Schmold, 2011; Deschênes, 2016).

Ces répercussions constituent des facteurs de cohésion ou d'affinités politiques et sociales marquant la dynamique relationnelle dans l'école. Elles déterminent une certaine nécessité pour les membres de communautés autochtones de se lier ou de former des groupes porteurs de survie non plus physique, mais sociale, voire identitaire. Dans ce contexte, la confiance se crée plus facilement entre des membres de ces alliances et il devient difficile pour des allochtones, en dehors de ce cercle de protection, d'apparaître dignes de confiance aux yeux des autochtones.

Aussi, l'hétérogénéité du personnel, y compris chez les membres de la direction, est marquée par plusieurs différences interindividuelles qui se traduisent par des diversités, notamment ethnoculturelles, linguistiques, religieuses, spirituelles, expérientielles, professionnelles, générationnelles ou en matière de formation. Les interactions entre les membres du personnel se construisent autour de ces diversités, dont les plus distinctives demeurent les appartenances ethnoculturelles et linguistiques. L'inscription des acteurs dans une appartenance particulière conduirait certains d'entre eux à travailler en vase clos et sans trop d'interactions avec des acteurs s'inscrivant dans d'autres sphères d'appartenance. L'hétérogénéité engendre des différences de pratiques, de valeurs, de croyances ou de personnalités entre les acteurs de l'école et apparaît comme un facteur influençant la confiance (Whitener, Brodt, Korsgaard et Werner, 1998; Quéré, 2001; Deschênes, 2016).

Par ailleurs, le concept d'identité, lié aux appartenances ethnoculturelles, linguistiques ou spirituelles, joue un rôle dans la construction de la confiance. L'identité repose sur le « processus de construction de sens à partir de multiples relations, plus ou moins fortes et durables » (Bernoux, 2010, p. 193). Elle se construit à l'intérieur du groupe au sein duquel l'acteur évolue et se sent reconnu et auquel il s'identifie. Elle touche à la reconnaissance, à l'appartenance ethnique ou à un groupe, au sentiment d'appartenance à un territoire et au pouvoir que cette appartenance procure (Salée, 2003). Dans les relations au travail, l'identité est influencée par des rapports de pouvoir entre les membres de l'organisation. Ce sentiment d'appartenance au territoire perçu chez des autochtones, en exerçant une influence sur les rapports de pouvoir, renforce l'identité et influence les rapports qu'ils entretiennent avec des allochtones et parfois avec des autochtones d'autres nations. Ainsi, leur perception du désir chez les autochtones d'occuper leur territoire de façon autonome et indépendante, puis-

qu'il constitue un gage de leur identité et détermine certains rapports sociaux de pouvoir, a une incidence sur la construction de la confiance.

Cette construction est aussi influencée par un phénomène lié à la composition généalogique des communautés: celui de l'intrication des familles et des clans (Deschênes, 2016)². Les communautés sont composées de regroupements sociaux qui se rapprochent du clan, instituant une parenté avec le père ou avec la mère, mais dépassant la lignée, composé de quelques familles seulement qui ont toutes des liens de proximité les unes avec les autres (Bergès, 2008,). La complexité de cette situation vient du fait, outre l'existence au sein de la communauté de plusieurs clans également intriqués, que le lien de parenté dépasse largement la famille nucléaire et qu'il vient avec des obligations « implicites » liées au statut de l'individu dans le clan, à son appartenance simple ou à son allégeance à celui-ci. Ces obligations reposent sur un ensemble tacite de contraintes et sur des tabous – dans plusieurs cas liés aux présumés problèmes sociaux et psychologiques d'individus –, voire sur des devoirs moraux qui déterminent des rapports sociaux. Par exemple, plus les membres d'un même clan s'entraident, plus le sentiment d'être redevable à l'autre augmente, ce qui rend presque impossible la « résorbabilité » ou la « dé-complexification » des liens. Ainsi créés, ces liens forment des cohésions sociales aux critères implicites (Deschênes, 2016).

Enfin, l'éloignement géographique³ constitue une autre condition. Puisqu'elles sont enclavées, les structures institutionnelles modestes des communautés les plus éloignées ont plus de difficulté à faire face à l'ampleur de l'évolution des problèmes sociaux, sanitaires, éducationnels et économiques (notamment en raison du coût des transports) (Bernier et Rigaud, 2009). Apparaissent alors deux contextes distincts d'organisation: (a) les communautés de régions plus éloignées et (b) celles situées près de centres urbains non autochtones. Ces organisations se profilent selon le degré d'éloignement qui semble impacter les relations au travail. Aussi, la construction de la confiance prend place de façon différente à l'intérieur de ces deux contextes d'organisation et fait en sorte que les différents groupes construisent des relations de confiance plus ou moins facilement selon certains éléments. Par exemple, seront considérés la solidarité, la présence de spécialistes et d'employés compétents et formés, la motivation à l'emploi, le choc culturel ou la compétition pour les postes au sein de la communauté.

Bref, les cinq conditions présentées ci-dessus seraient « indépendantes » de l'individu dans le phénomène de la construction de la confiance, bien qu'elles agissent sur cette dernière. Il s'agit (1) des répercussions sociales et psychologiques d'éléments

2. Dans ce texte, un clan est une entité, un groupe, constitué de plusieurs familles de généalogie commune (Deschênes, 2016).

3. L'éloignement géographique est caractérisé par une accessibilité difficile ou nulle au réseau routier, une faible proximité des marchés urbains et un niveau de scolarisation plus bas des résidentes et des résidents (Secrétariat aux affaires autochtones du Québec, 2013).

liés à l'histoire, (2) de l'hétérogénéité des équipes-écoles, (3) du concept d'identité, lié aux appartenances, (4) de l'intrication des familles et des clans et (5) de l'éloignement géographique.

Des conditions associées aux comportements, attitudes, pratiques ou actions des individus

La construction de la confiance repose en partie sur le jugement qu'un individu porte sur un autre au regard de l'adhésion à un système commun de normes (Maroy, 2011). Dans l'école, la confiance entre individus se fonde sur l'adhésion aux normes de l'institution (ou à ses idées directrices, valeurs ou croyances) (Maroy, 2011; Warren, 1999). Dans le contexte scolaire autochtone, l'adhésion collective à un système commun de normes est complexe et semble difficile à atteindre. Cette difficulté s'explique en partie par les différences culturelles et sociales en matière de fonctionnement d'une école ou de pratiques de gestion du personnel, mais aussi en matière d'intérêts individuels et d'organisation des relations professionnelles qui résultent de la composition hétérogène des membres du personnel des écoles, des répercussions d'éléments historiques ou de l'intrication des familles et des clans. Cependant, tout en reconnaissant qu'il y a adhésion à des normes et à des systèmes de normes dans l'école, cette adhésion se rapporte non pas à un système de normes unique, commun et partagé, mais plutôt à plusieurs systèmes de normes parallèles qui se déclinent selon différentes conceptions culturelles, politiques ou sociales et qui sont déterminés notamment par l'appartenance à un groupe social, politique, clanique ou familial (Deschênes, 2016).

Les relations de confiance s'expliquent par un phénomène particulier d'isolement social volontaire, une automarginalisation de différents groupes ou d'individus dans l'organisation qui se veut une façon pour l'individu de garder son autonomie et son indépendance et de s'assurer de conserver un certain pouvoir dans l'école. L'individu entend de cette façon ne pas être redevable à quiconque ni être vulnérable à l'autre qui détiendrait – contre lui – quelque chose qui lui est nécessaire (Mayer, Davis et Schoorman, 1995; Mishra, 1996; Quéré, 2001). En plus de défavoriser les échanges et la communication de façon générale dans l'école (Dirks et Ferrin, 2001), ce phénomène encourage la conception et la réalisation d'activités scolaires ou parascolaires de façon indépendante, parfois concurrentielle, et permet difficilement l'atteinte d'objectifs organisationnels communs (Deschênes, 2016).

Un phénomène de dépendance réciproque entre les acteurs de l'école autochtone a émergé de la recherche. Celle-ci commande la reconnaissance des besoins de l'autre, mais aussi la reconnaissance des siens en propre et la capacité à en témoigner. Ce phénomène expose toutefois l'individu à une certaine vulnérabilité face à l'autre et même à une possible « subordination ». C'est ce potentiel de vulnérabilité, dans l'affirmation de la dépendance réciproque, qui semble plus difficile à accepter (Mishra,

1996; Quéré, 2001), puisqu'il implique un risque pour l'individu qui peut alors se sentir désarmé (Quéré, 2001), car il a tout à perdre (Laurent, 2009). Dans ce contexte, des autochtones semblent avoir l'impression d'avoir plus à perdre qu'à gagner en accordant leur confiance et semblent réticents à se montrer aussi vulnérables que l'autre (Deschênes, 2016). Il peut s'agir d'une décision stratégique, rationnelle, le déterminant d'une confiance basée sur le calcul; l'importance est alors accordée aux conséquences résultant de la création et de la durabilité d'une relation et des coûts associés à la rupture du lien de confiance, car il y aurait un risque d'inégalité ou de non-réciprocité entre les individus et une partie pourrait tirer avantage de l'autre (Quéré, 2001; Deschênes, 2016).

La légitimité de la direction comme décideur dans l'école, c'est-à-dire comme personne responsable du pilotage et à la tête du système de prise de décision, apparaît comme une condition majeure à la construction de la confiance. Dans ce contexte culturel, différentes conceptions du rôle de décideur de la direction ainsi que du système de décision en entier se côtoient, voire s'entrechoquent à l'occasion. Par exemple, il serait plus difficile pour un individu de trouver légitimes les actions et les comportements d'une direction qui ne partage pas sa vision personnelle du pilotage ni son idée des principes d'une gouvernance adéquate (Graham et Wilson, 2004).

Cette légitimité passe par l'imputabilité et à la responsabilisation de la direction face à son rôle. Elle est complexifiée par des visions nuancées de la gouvernance et de sa structure dans l'école et par des visions différentes de la hiérarchie institutionnelle, de son rôle et de ses responsabilités dans l'école. Toutefois, l'effet pervers d'une forte démocratisation « horizontale » telle qu'elle se présente souvent chez les autochtones (Deschênes, 2016) peut se traduire par un manque d'imputabilité de la direction. Certaines décisions reposent sur plus d'une personne sans qu'aucune soit tenue vraiment responsable ou qu'elle se sente responsable. D'ailleurs, d'autres membres de la communauté prennent part à plusieurs décisions, ce qui est considéré comme légitime et normal par les uns, mais vu comme de l'ingérence par les autres, surtout lorsqu'il s'agit d'élus ou de membres du conseil de bande.

Dans le cadre de notre recherche, trois modèles généraux de gestion et de pilotage des écoles en milieu autochtone ont émergé : (1) le modèle acculturé, adapté de la culture des voyageurs et étrangers allochtones; (2) le modèle culturalisé, fortement marqué par les cultures autochtones, mais impliquant des individus qui cherchent d'une façon qui leur est propre à s'ajuster aux influences externes ou modernes, comme les encadrements institutionnels ou législatifs; (3) le modèle mixte, caractérisé par l'exercice simultané des deux premiers modèles, mais appliqué selon les caractéristiques culturelles des personnes. Ainsi, dans ce dernier modèle, et toujours selon les données de notre recherche, deux traitements différents sont envisageables pour une même réalité.

Ces derniers paragraphes ont présenté les conditions associées aux comportements, attitudes, pratiques ou actions des acteurs : (1) l'adhésion à un système commun de normes; (2) l'isolement social de groupes d'individus; (3) la reconnaissance des besoins de l'autre et des siens et la capacité d'en témoigner; (4) la légitimité du directeur comme décideur; (5) la nature des pratiques de gestion et de pilotage. Celles-ci se profilent dans un environnement singulier, ici autochtone, qui présente des caractéristiques différentes dans d'autres milieux, notamment en matière de composition de l'équipe-école, mais aussi de culture organisationnelle.

COMPOSITION D'ÉQUIPES ET CULTURE ORGANISATIONNELLE

Selon les résultats de la recherche présentée, la culture organisationnelle de l'école en milieu autochtone est organisée en groupes et en communautés culturelles d'individus qui s'affilient selon des spécificités liées aux identités ou à des appartenances individuelles ou de groupe de différents ordres. De grandes tendances se démarquent dans la culture organisationnelle et leur observation permet une meilleure compréhension des dynamiques de construction de la confiance dans ce contexte. Cette confiance est essentielle pour la direction qui veut exercer son leadership; elle devient le fondement de l'acceptation par les autres de ses pratiques comme leader.

Organisation de l'équipe-école et éléments caractéristiques

Selon la recherche, les équipes d'écoles situées en communauté autochtone sont principalement organisées autour de six catégories types d'individus qui se regroupent selon leur identité ou leur appartenance individuelle ou de groupe d'ordre ethnique, linguistique, familial ou idéologique et qui permet plus de nuances et de subtilités que ce qu'apporte une vision binaire autochtones/allochtones (Deschênes, 2016) (voir le tableau qui suit).

Tableau 1. Des catégories types d'individus

Origine	Appartenance ou identité ethnique	
	Autochtone	Allochtone
Voyageur	Le voyageur autochtone	Le voyageur allochtone
Étranger	L'étranger autochtone	L'étranger allochtone
Natif	Le natif autochtone	Le natif allochtone

De ces six catégories, deux grandes tendances d'associations se profilent (voir les encadrés plus foncés dans le tableau : (A) la communauté culturelle des Autochtones étrangers et natifs, à laquelle se greffent ponctuellement des voyageurs autochtones,

et (B) la communauté culturelle des allochtones voyageurs et étrangers à laquelle pourraient théoriquement se greffer des allochtones natifs. Elles sont marquées par des valeurs et des intérêts communs et partagés, par une forte solidarité et par des attentes claires.

La première communauté culturelle (A) constitue pratiquement une ethnoculture, dans le sens où ses membres partagent presque tous l'ethnicité autochtone variée et la culture. Elle est constituée de groupes formés de clans familiaux qui comprennent leurs obligations et contraintes internes, leur organisation politique et leur système de fonctionnement. La deuxième communauté culturelle (B) est constituée d'individus majoritairement allochtones pluriethniques aux multiples singularités. Elle est caractérisée par un mélange linguistique, ethnique, culturel ou idéologique, éléments menant à des sous-regroupements.

De ces grands regroupements, le leadership des directions (d'école et de l'éducation), qui peut s'appuyer sur les liens de confiance construits, doit varier et s'ajuster selon les caractéristiques des communautés culturelles. La direction fait rarement partie d'une des deux communautés. Elle en est le témoin et doit plutôt savoir composer avec les conséquences des alliances observées. L'analyse des résultats suggère par ailleurs que la coexistence de ces communautés dans l'école provoque un impact souvent négatif sur les relations interpersonnelles, puisque leurs frontières sont peu poreuses, malgré des interpénétrations et des partages communs. Ces frontières se caractérisent par leur quasi-imperméabilité face aux particularités de l'autre, apparaissent indépendantes l'une de l'autre, fonctionnant selon leur système propre, parallèlement, mais non sans exclure d'autres structures institutionnelles ou organisationnelles plus formelles. Enfin, elles se créent pour des raisons différentes et évoluent de façon distincte (Deschênes, 2016).

Les frontières perçues peu poreuses et parfois imperméables des deux communautés d'individus rendent les membres d'une communauté moins ouverts aux membres de l'autre communauté. Ainsi, la porosité plus ou moins importante des frontières influence les dynamiques relationnelles.

L'affirmation plus forte de son identité individuelle va alors de pair avec la reconnaissance de l'identité individuelle de l'autre, au-delà de son groupe d'appartenance dans l'école, ainsi que de ses caractéristiques individuelles. Une telle consolidation des identités individuelles, inscrite dans des interactions entre les communautés d'individus, permet de diminuer l'impact des caractéristiques qui les distinguent, les discriminations négatives et les comportements d'exclusion, voire de rejet. À ce titre, une plus grande connaissance de l'individualité de l'autre, eu égard à sa communauté d'appartenance, est porteuse de cette potentialité, car elle augmente la volonté d'interagir professionnellement avec les membres de l'autre groupe et facilite l'acceptation des interventions de la direction.

De plus, la composition en clans familiaux dans la communauté culturelle A suppose l'existence d'obligations implicites et tacites liées au statut de l'individu dans le clan, à son appartenance ou à son allégeance à celui-ci. Cette situation conduit à la complexification des relations au sein de cette communauté et à la difficulté pour l'autre communauté de comprendre ses dynamiques selon ses interprétations et son point de vue « culturel ». Parallèlement, la composition hétérogène de la communauté culturelle B engendre des dynamiques internes elles aussi complexes, mais liées aux différences interindividuelles qui conduisent également à des difficultés de compréhension de ses dynamiques internes pour la communauté culturelle A.

Par ailleurs, la composition ethnique plus homogène renforce le sentiment d'identité ethnoculturelle chez les individus de la communauté culturelle A. Ce sentiment apparaît toutefois plus diffus chez les individus de la communauté culturelle B, étant donné les grandes différences interindividuelles, dont ethniques et linguistiques (des groupes se forment presque naturellement, principalement selon leur usage de la langue anglaise ou française).

Pour la communauté culturelle A, l'appartenance au territoire et la reconnaissance de son identité comme groupe ethnoculturel distinct sont considérables. Aussi, le développement de l'identité de chaque individu est lié à cette appartenance au territoire. Ce sentiment s'accompagne d'un fort désir d'autonomie sur ce territoire, allant jusqu'au désir d'un pouvoir de décision plus grand sur des questions liées à l'école, à l'éducation, voire à la pédagogie.

Les rôles exercés et les responsabilités professionnelles des individus de la communauté culturelle B sont surtout liés au cadre de l'école, sauf exception de la direction dont les fonctions débordent celui-ci et concernent plusieurs aspects du secteur communautaire. Toutefois, il y a existence d'un double rôle pour l'acteur de la communauté culturelle A : son rôle dans l'école et son rôle dans la communauté comme membre d'un clan, avec des intérêts parfois non complémentaires, dépassant rarement le cadre de l'école pour la communauté B, mais d'autres natures, notamment familiales, claniques ou politiques pour la communauté A qui interfèrent dans leurs rôles et responsabilités à l'école.

Les individus de la communauté culturelle A, puisqu'elle est composée en majorité d'individus de même origine ethnique, manifestent une conscience collective caractérisée par des « traumatismes historiques », particulièrement en ce qui a trait à l'éducation au sein des écoles résidentielles imposées par le gouvernement fédéral à des fins d'assimilation. Ces éléments de leur histoire les lient indéniablement de façon défensive et les séparent des individus de l'autre communauté.

Par ailleurs, la communauté A est caractérisée par une orientation de la direction pour un cadre de pilotage et de gestion propre à leur culture, sinon mixte, avec une délimitation moins déterminée des rôles et des responsabilités, plus diffuse ou se

chevauchant, et une faible imputabilité des acteurs de l'école. D'ailleurs, la conception du pilotage de l'organisation est souhaitée comme très démocratisée et consensuelle, dans laquelle les décisions définitives doivent appartenir à plus d'une personne. La communauté B se caractérise par une tendance de la direction vers un cadre de pilotage et de gestion plus acculturé au milieu d'intervention, sinon mixte, une détermination plus transparente des rôles et des responsabilités, plus précise ou se chevauchant moins et une imputabilité plus formelle des acteurs. Pour cette communauté, le pilotage de l'organisation se caractérise par la conception d'une autorité hiérarchique consultative et bienveillante, au sein de laquelle la décision définitive appartient à une seule personne qui en assume la responsabilité. Les canaux de communication seraient plus informels entre les membres de la communauté A qu'entre les membres de la communauté B.

Contrairement aux individus de la communauté B, les individus de la communauté A adhèrent d'abord et dans une large mesure aux normes culturelles (conscientes et inconscientes) de leur culture, puis, et dans une moindre mesure, aux normes organisationnelles ou institutionnelles, normes liées au travail (rendement, discipline), au fonctionnement logistique (administration et organisation) ou au respect d'une structure (hiérarchie, ligne d'autorité ou de prise de décision). Il y a une régulation « locale » plus implicite, ancrée dans une tradition et une adhésion moindre aux modes de régulation explicites – institutionnels ou organisationnels –, contrairement aux individus de la communauté B qui accordent une plus grande importance aux modes de régulation explicites et codifiés de l'école.

Quant aux instruments fondamentaux de la gouvernance, une plus grande importance serait accordée aux politiques, aux lois et à leurs mécanismes d'application dans la communauté culturelle B.

Malgré certaines divergences familiales ou claniques entre les membres de la communauté culturelle A, une grande solidarité les habite sur les questions supracommunautaires et liées à leur identité comme nation. Pour les membres de la communauté culturelle B, cette solidarité s'exprime plutôt selon des intérêts ponctuels liés à des revendications dans l'école pour des questions d'ordre pédagogique ou organisationnel, dont celles liées aux conditions de travail.

Enfin, pour les individus des deux communautés culturelles face aux individus de l'autre communauté, il semble « difficile » de reconnaître une forme de dépendance à l'autre communauté ainsi qu'à ces besoins. Les membres de la communauté culturelle A éprouvent une plus grande difficulté que les membres de la communauté B à se montrer « vulnérables » aux individus de l'autre groupe – malgré la différence d'interprétation du sens de la vulnérabilité pour les deux groupes – et une « prise de risque » vers la construction de la confiance est plus rare chez eux.

L'appartenance des individus à ces communautés permet une meilleure compréhension des relations interpersonnelles, dont celles de confiance, à travers la définition de certaines configurations dans l'organisation qui se présentent sous la forme de dynamiques interactionnelles entre membres de communautés culturelles distinctes. Ces dynamiques, tout aussi complexes les unes que les autres, sont à appréhender et à traiter différemment par la direction, puisqu'elles comportent des caractéristiques particulières liées à l'appartenance ou non de l'individu à une communauté ou à un groupe. Ces caractéristiques influenceront l'exercice de son leadership, notamment selon le lien de confiance qui existera entre son équipe et elle.

CONCLUSION

La contribution particulière de cet article repose sur l'analyse des dynamiques relationnelles, dont celles de confiance, entre différents acteurs au sein des écoles autochtones. Son apport réside également dans l'actualisation de la compréhension de la façon dont ces dynamiques se vivent et se construisent. Suivant nos travaux de recherche, la construction de la confiance – essentielle à l'exercice d'un leadership pertinent au contexte autochtone – est tributaire des conditions associées ou non aux personnes qui s'inscrivent au sein de dynamiques interactionnelles particulières entre des acteurs aux caractéristiques hétérogènes. Enfin, elle met en avant le fait que deux communautés culturelles, et leurs sous-communautés, dominent dans l'« école autochtone » du Québec. L'exercice du leadership de la direction dépendrait en partie de son habileté à composer avec ces conditions, ce qui correspond en soi à un thème suffisant pour un prochain article sur l'établissement des conditions idéales à mettre en place dans les écoles situées au sein de communautés autochtones.

Le sujet politiquement « délicat » et la « sensibilité » de la réalité multiculturelle diversifiée des équipes-écoles en milieux autochtones peuvent être considérés comme une limite de cette recherche. Cette réalité a peut-être conduit des directions rencontrées à s'exprimer de façon à ne pas elles-mêmes transposer des éléments susceptibles d'être jugés comme menant à des formes de ségrégation entre des groupes. Enfin, cette recherche ouvre la porte à l'intégration des modèles interculturels dans la compréhension des dynamiques interactionnelles au sein des organisations, tout en focalisant sur l'importance de l'intérêt de la gestion interculturelle dans le contexte des écoles autochtones du Québec et du Canada.

Somme toute, dans le cadre du fonctionnement des écoles autochtones analysées, la maîtrise des compétences en leadership et en gouvernance constitue des leviers complémentaires et incontournables afin d'assurer le maillage de la confiance au sein des projets engagés pour la meilleure réussite pour tous.

Références bibliographiques

- AGBO, S. (2005). Perspective on local control of education with a future orientation: A view from First Nations. *Journal of Educational Thought*, 39(3), 287-321.
- BERGÈS, M. (2008). Claude Lévi-Strauss et les réseaux: parenté et politique. *Klesis. Revue philosophique*, 10, 1-33.
- BERNIER, P. et RIGAUD, B. (2009). Le contexte et les enjeux de la gouvernance autochtone au Québec. *Télescope*, 15(3), 1-13.
- BERNOUX, P. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris: Le Seuil.
- CARR-STEWART, S. et STEEVES, L. (2009). First Nations educational governance: A fractured mirror. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 97.
- CHERUBINI, L., HODSON, H., MANLEY-CASIMIR, M. et MUIR, C. (2010). "Closing the gap" at the peril of widening the void: Implications of the Ontario Ministry of Education's policy for Aboriginal education. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 329-355.
- DESCHÊNES, É. (2016). *La construction de relations de confiance au sein des équipes-écoles d'établissements en milieu autochtone du Québec selon les perceptions de leur direction*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.
- Gouvernement du Québec. Secrétariat aux affaires autochtones. (2001). *Les Amérindiens et les Inuits du Québec. Onze nations contemporaines*. Québec: le Secrétariat
- Gouvernement du Québec. Secrétariat aux affaires autochtones. (2013). *Profils des nations*. Repéré à http://www.saa.gouv.qc.ca/relations_autochtones/profils_nations/profil.htm
- GRAHAM, J. et WILSON, J. (2004). *Aboriginal governance in the decade ahead: Towards a new agenda for change*. Ottawa, Ont.: Institute on Governance. Repéré à <https://iog.ca/research-publications/publications/aboriginal-governance-in-the-decade-ahead-towards-a-new-agenda-for-change/>
- HALL, D. R. (1992). FED-BOS: The federally controlled band operated school and the no-policy policy. *Canadian Journal of Native Education*, 19(1), 57-66.
- Haut-Commissariat aux droits de l'homme. (1995). *Les droits des peuples autochtones*, Fiche d'information n° 9 (rev.1), Nations Unies.

- LAURENT, É. (2009). Peut-on se fier à la confiance? *Revue de l'OFCE*, 108(1), 5-30.
- MAROY, C. (2011). Accountability et confiance dans l'institution scolaire. *Éducation comparée*, 5, 127-154.
- MAYER, R. E., DAVIS, J. B. et SCHOORMAN, D. F. (1995). An integration model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-725.
- MENDELSON, M. (2008). *Improving education on reserves: A First Nations education authority act*. Ottawa, Ont.: Caledon Institute of Social Policy.
- MINTZBERG, H. (2008). Leadership et *communityship*. *Gestion*, 33(3), 16-17.
- MISHRA, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. Dans R. M. Kramer et T. R. Tyler (dir.), *Trust in organisations: Frontiers of theory and research* (p. 261-287). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ROCHELLE-BRESSETTE, C. (2008). *Understanding success in community First Nations education through Anishinabe Meno-Bimaadziwin Action Research*. Thèse de doctorat en éducation, University of Western Ontario, London, Canada.
- SALÉE, D. (2003). L'État québécois et la question autochtone. Dans A.-G. Gagnon (dir.), *Québec: État et société* (p. 117-147). Montréal: Québec/Amérique (tome 2).
- SCHMOLD, S. (2011). *Ensuring First Nations, Métis and Inuit student success. Leadership through governance*. Alberta School Boards Association. Repéré à http://www.asba.ab.ca/wp-content/uploads/2014/07/Inuit_success_report.pdf
- SIMMEL, G. (1999 b). *Sociologies. Études sur les formes de la socialisation*. Paris: Presses universitaires de France.
- WARREN, M. E. (1999). *Democracy and trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITENER, E. M. et BRODT, S. E., KORSGAARD, M. A. et WERNER, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.

Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Jean-Sébastien LANDRY

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Andréanne GÉLINAS-PROULX

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 **Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 **Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 **Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 **Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 **Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 **La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 **Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 **Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 **Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 **La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 **Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Jean-Sébastien LANDRY

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Andréanne GÉLINAS-PROULX

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les directions d'école font face à de nombreux enjeux en contexte francophone minoritaire au Canada. Dans cet environnement, il va sans dire que les directions d'école doivent exercer un leadership particulier. De plus, une diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse grandissante s'observe dans ces écoles. Dès lors, plusieurs études affirment que les directions d'école doivent aussi exercer un leadership particulier afin de permettre l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Nous argumentons que les directions des écoles qui se trouvent à la fois en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse doivent, en plus des tâches administratives et de nature pédagogique, concilier leur rôle de valorisation, transmission et protection de la langue

française et des cultures francophones et l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Nous proposons donc une discussion théorique sur la nature du leadership à exercer pour assurer cette conciliation. Nous proposons finalement un modèle théorique de la conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

ABSTRACT

Conciliation of principals' leadership in the minority Francophone context and in a context of ethno-cultural, linguistic and religious diversity

Jean-Sébastien LANDRY, University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

School principals face many issues in minority the Francophone context in Canada. It goes without saying that in this environment, principals need to exercise distinctive leadership. Growing ethno-cultural, linguistic and religious diversity is also being observed in the schools. As a result, many studies state that principals also need to exercise distinctive leadership in order to foster the inclusion of ethno-cultural, linguistic and religious diversity. We argue that the principals of schools in both a minority Francophone context and a context of ethno-cultural, linguistic and religious diversity must, in addition to their administrative and pedagogical duties, reconcile their role of validating, transmitting and protecting the French language and Francophone cultures and the inclusion of ethno-cultural, linguistic and religious diversity. We therefore propose a theoretical discussion on the type of leadership that needs to be exercised to ensure this conciliation. Finally, we propose a theoretical model for the conciliation of principals' leadership in the minority Francophone context and in a context of ethno-cultural, linguistic and religious diversity.

RESUMEN

Conciliación del liderazgo de las direcciones de escuela en contexto francófono minoritario y en contexto de diversidad etnocultural, lingüística y religiosa

Jean-Sébastien LANDRY, Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Las direcciones escolares confrontan varios retos en el contexto francófono minoritario en Canadá. En este entorno, es claro que las direcciones escolares deben ejercer

un liderazgo particular. Además, se observa una diversidad etnocultural, lingüística y religiosa cada vez mayor. Nuestro argumento es que las direcciones de escuela que se localizan en un contexto minoritario y de diversidad etnocultural, lingüística y religiosa, además del trabajo administrativo y pedagógico, deben conciliar su rol con la valorización, la transmisión y la protección de la lengua francesa y de las culturas francófonas así como con la inclusión de la diversidad etnocultural, lingüística y religiosa. Proponemos una discusión teórica sobre la naturaleza del liderazgo que deberá ejercerse para asegurar dicha conciliación. Finalmente proponemos un modelo teórico de la conciliación del liderazgo de las direcciones escolares en contexto francófono minoritario y en contexto de diversidad etnocultural, lingüística y religiosa.

INTRODUCTION

Au Canada, de nombreuses communautés francophones sont en minorité comparativement aux communautés anglophones. Dans ce contexte, plusieurs recherches considèrent les écoles francophones comme la pierre angulaire des communautés pour assurer la vitalité linguistique et culturelle francophone. Dans les pages qui suivent, nous traiterons des enjeux liés au contexte francophone minoritaire (CFM) ainsi que de l'influence de ces enjeux sur le rôle et le leadership des directions d'école. Nous verrons également que ces communautés baignent de plus en plus dans un contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (ELR). Nous savons déjà que les directions d'école doivent jouer un rôle additionnel en CFM. De même, au regard de la diversité ELR des écoles en CFM, les communautés francophones semblent confier aux directions d'école le rôle d'inclure la diversité ELR, ce qui leur demande alors d'exercer un leadership particulier. Ainsi, quelle forme de leadership les directions d'école devraient-elles exercer pour répondre aux enjeux du CFM et du contexte de diversité ELR? Nous proposons alors une discussion sur la nature du leadership que les directions d'école doivent exercer pour concilier leurs rôles contradictoires relatifs au CFM et au contexte de diversité ELR. Nous proposons finalement un modèle théorique de la conciliation du leadership des directions d'école en CFM et en contexte de diversité ELR.

ENJEUX EN CONTEXTE FRANCOPHONE MINORITAIRE ET EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, LINGUISTIQUE ET RELIGIEUSE

Les communautés francophones en CFM au Canada vivent des réalités particulières. Entre autres, l'école y joue un rôle important, ce qui a des implications pour les directions d'école. Or les changements démographiques qui accroissent la diversité ELR dans les écoles francophones canadiennes en CFM ont aussi des implications sur le rôle des directions d'école. Posons alors notre regard sur ces enjeux.

Enjeux en contexte francophone minoritaire au Canada

Au Canada, les francophones sont minoritaires comparativement aux anglophones à l'extérieur du Québec (Landry, Allard et Deveau, 2010). Ces francophones sont donc dans un CFM. À titre d'exemple et selon le dernier recensement de Statistique Canada (2017), en dehors du Québec, l'anglais est de loin la langue le plus souvent utilisée à la maison par les Canadiennes et Canadiens: 80,01 % (21 380 680 personnes) contre 2,13 % (568 135 personnes) pour le français. En conséquence, ce contexte minoritaire mène naturellement à l'assimilation linguistique et culturelle (Landry *et al.*, 2010).

Landry *et al.* (2010) ainsi que Racine (2008) recensent de nombreux facteurs qui contribuent à l'affaiblissement de la vitalité linguistique et culturelle francophone au Canada: l'augmentation des familles exogames¹, la décroissance de la démographie francophone, le faible taux de natalité chez les francophones, la dispersion de la minorité francophone en raison de l'urbanisation et de l'effet de la mondialisation. Ainsi, ces facteurs contribuent à accroître la présence de la langue anglaise et des cultures anglophones et accentuent le rapport de force entre les communautés francophones et anglophones en CFM (Landry *et al.*, 2010). De plus, un prestige plus grand accordé à la langue majoritaire, l'utilisation des médias dans la langue de la majorité, les communications interpersonnelles en grande proportion dans la langue majoritaire et un capital politique moindre dans la langue de la minorité sont aussi des facteurs qui contribuent au bilinguisme soustractif² et qui occasionnent la perte de la langue de la minorité (Landry *et al.*, 2010). En conséquence, des tensions identitaires se font sentir chez les élèves fréquentant des écoles francophones en CFM en raison de ce rapport de force entre les cultures anglophones et francophones, complexifiant ainsi leur construction identitaire (Cormier, 2005; Landry, 2015; Landry *et al.*, 2013; Pilote et Magnan, 2008). Il est donc clair que les communautés en CFM vivent des enjeux et des inquiétudes qui leur sont propres et qui demandent à l'école de jouer un rôle important.

-
1. « Les mariages entre membres de groupes linguistiques ou culturels différents » (Landry *et al.*, 2010, p. 45).
 2. L'apprentissage d'une langue au détriment d'une autre.

Rôle de l'école francophone afin d'assurer la vitalité linguistique et culturelle en contexte francophone minoritaire

Plusieurs auteures et auteurs considèrent l'école comme la « pierre angulaire » de la vitalité linguistique et culturelle francophone (Landry *et al.*, 2010; LeBlanc, 2009; Pilote et Magnan, 2008). Pour démontrer ce fait, prenons l'exemple de l'avancement des droits linguistiques pour les communautés vivant en CFM, notamment depuis l'entrée en vigueur en 1982 de l'article 23, portant sur l'éducation dans la langue de la minorité, de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Considéré comme le pilier de la dualité linguistique au Canada (Foucher, 2007, cité dans Pilote, Magnan et Vieux-Fort, 2010), cet article « reconnaît le droit à l'instruction et vise : 1) la transmission des valeurs linguistiques et culturelles (dans un établissement de la minorité) ainsi que 2) la réduction des pouvoirs de domination du groupe majoritaire (droit exclusif de gestion scolaire) » (Pilote, Magnan et Vieux-Fort, 2010, p. 69). Cet article de la Charte a permis aux communautés francophones de faire un grand pas pour contrer le risque d'assimilation. Cependant, Landry *et al.* (2010) précisent que l'avancement des droits linguistiques pour les francophones n'assure pas nécessairement la vitalité linguistique et culturelle dans les communautés en CFM. Pour y arriver, il est nécessaire que l'école francophone renverse les situations menant au bilinguisme soustractif et mène ses élèves vers une construction identitaire francophone épanouie (Landry *et al.*, 2010). Ainsi, l'école francophone est encouragée à mobiliser les ressources démographiques, institutionnelles et communautaires afin de valoriser la langue française et les cultures francophones, mais aussi d'être un « lieu de socialisation et de construction identitaire » (Landry *et al.*, 2010, p. 32). Face à ces constats, il semble clair que l'école en CFM doit favoriser la construction identitaire francophone des élèves en valorisant la langue française et les cultures francophones.

En fait, récemment, plusieurs ministères de l'Éducation et conseils scolaires au Canada ont reconnu que le rôle de l'école francophone en CFM est de valoriser, transmettre et protéger la langue française et les cultures francophones (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2015; Division scolaire franco-manitobaine, 2015; ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Ainsi, un rôle particulier est attribué aux directions d'école en CFM (Boudreau, 2014; Lapointe, 2002; Godin, 2004; Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004; Leurebourg, 2013; Racine, 2008).

Rôle des directions d'école en contexte francophone minoritaire

Plusieurs chercheuses et chercheurs soulignent l'importance et la particularité du rôle des directions d'école en CFM (Boudreau, 2014; Leurebourg, 2013; Racine, 2008). D'ailleurs, Lapointe (2001, citée dans Godin *et al.*, 2004) précise ce rôle :

[...], en plus d'assurer l'éducation des enfants, ils [les directeurs et les directrices des écoles en milieu minoritaire] doivent fournir un environnement qui assure la qualité de la socialisation linguistique et culturelle requise afin d'assurer la maîtrise de la langue maternelle minoritaire (p. 66).

En effet, Leurebourg (2013) démontre qu'en plus du rôle de gestionnaire de l'activité éducative (supervision pédagogique des personnes enseignantes et amélioration de l'apprentissage des élèves) et d'intendant (prise en charge des responsabilités administratives), la direction a le rôle de « promouvoir la langue et [d']assurer la survie de la culture française » (p. 285). Leurebourg (2013) précise que cette promotion doit se faire avec la communauté, l'école et les parents, tandis que Boudreau (2014) indique que la direction d'école doit établir une étroite collaboration avec l'ensemble des intervenantes et intervenants scolaires. De plus, la direction d'école est encouragée à guider les personnes enseignantes dans une démarche réflexive à l'égard de leur rôle de passeur culturel et à mettre en place des stratégies afin qu'elles accompagnent les élèves dans leur processus de construction identitaire (Boudreau, 2014).

Ainsi, les directions d'école doivent exercer un leadership contextualisé pour le CFM (Association canadienne d'éducation de langue française, 2008, 2013; Bouchamma, David et St-Germain, 2005; Boudreau, 2014; Gélinas-Proulx et Shields, 2016; Godin *et al.*, 2004; Lapointe, 2002; Leurebourg, 2013; Rocque, 2011; Weatherall, 2011). Cependant, nous argumentons que ce leadership contextualisé ne tient pas suffisamment compte d'un autre enjeu qui touche les écoles en CFM, soit l'augmentation de la diversité ELR.

Enjeux en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Plusieurs études démontrent que les directions d'école en CFM au Canada remarquent une augmentation de la diversité ELR chez leurs élèves (Boudreau, 2014; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Par exemple, Boudreau (2014) a recueilli des témoignages de directions d'école en CFM qui attestent que « la population étudiante a changé » (p. 69) par, entre autres, l'accueil d'élèves issus de l'immigration et de familles exogames.

Ces témoignages concordent avec les données de plusieurs conseils scolaires du pays (Conseil multiculturel du Nouveau-Brunswick, 2015; Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario, 2016) et de plusieurs ministères de l'Éducation (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, 2009b, 2009c) qui affirment que leur province respective ainsi que leurs écoles francophones sont marquées de plus en plus par un virage sociodémographique. De même, Statistique Canada (2015a) prévoit que l'accroissement migratoire d'ici 2061 sera la principale raison (80 %) de la croissance démographique du Canada, ce qui laisse présager une grande augmentation

du nombre d'inscriptions d'élèves issus de l'immigration et, par conséquent, une grande diversité ELR, notamment en contexte scolaire.

Dans la même veine, l'Association canadienne d'éducation de langue française (2012) met l'accent sur le fait que les écoles en CFM vivent des changements et qu'elles ouvrent leurs portes à une diversité grandissante d'élèves par «le nombre croissant de mariages exogames, des mesures importantes de recrutement, notamment auprès des nouveaux arrivants, et une meilleure promotion de l'école» (p. 4). Certains enjeux sont associés à cette diversité en contexte scolaire, comme : l'apparition de comportements discriminatoires (racisme, xénophobie, etc.), les pratiques qui engendrent l'exclusion, des tensions identitaires reliées aux accommodements, le manque de ressources aux élèves allophones, la transformation sociale de l'école à l'égard d'une société pluraliste, la triple minorisation de certains élèves et le statut du français comme langue coloniale pour certains acteurs (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015; Ng-A-Fook, 2009, cité dans Gélinas-Proulx, 2014; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Il nous semble donc important de bien comprendre le rôle des écoles en CFM relié à un contexte croissant de diversité ELR.

Rôle de l'école en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Selon les politiques de différents ministères de l'Éducation au Canada, l'école a un rôle important à jouer à l'égard de la diversité ELR. Par exemple, selon le gouvernement de l'Ontario, un contexte de diversité ELR implique d'avoir recours à des stratégies d'accueil, d'accompagnement et de rétention envers tous les élèves admissibles à l'éducation en français (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2009b). De plus, l'école se doit de favoriser une éducation interculturelle et transculturelle (MÉO, 2009a) et de «mettre en œuvre les politiques, les programmes et les plans d'action du conseil scolaire sur l'équité et l'éducation inclusive en tenant compte de la diversité des membres de leur communauté scolaire» (MÉO, 2009c, p. 23). Nous recensons des politiques inclusives semblables au Nouveau-Brunswick (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014), en Colombie-Britannique (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008) et en Alberta (ministère de l'Éducation de l'Alberta, s. d.).

Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) affirment que le concept d'inclusion de la diversité n'est pas employé de la même façon dans les écoles en CFM : «Le discours officiel ne semble pas thématiser l'inclusion de la diversité à l'école en regard des notions d'équité et de justice sociale (la justice sociale faisant ici référence à l'élimination de la domination institutionnelle et de l'oppression des groupes marginalisés)» (p. 28). En fait, afin de favoriser l'inclusion de tous les élèves en contexte de diversité ELR, les écoles privilégient souvent l'approche de l'éducation multiculturelle (Gérin-Lajoie et

Jacquet, 2008). En plus de l'approche multiculturelle caractérisée par la célébration des différences, Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) recensent deux autres approches qui permettent de répondre à cette critique : l'éducation antiraciste et l'éducation multiculturelle critique. Selon elles, l'éducation antiraciste « s'intéresse à la façon dont les politiques et les pratiques scolaires contribuent à la reproduction d'inégalités » (p. 28), tandis que l'approche multiculturelle critique « remet en question la façon dont le système scolaire contribue à maintenir le statu quo en matière de politiques et de pratiques d'inclusion » (p. 28). Selon ces mêmes auteurs, « l'éducation antiraciste et l'éducation multiculturelle critique insistent toutes deux sur l'importance pour le milieu scolaire de réexaminer la façon dont les pratiques scolaires reflètent la structure de pouvoir de la société » (p. 29).

À la lumière de ces constats, il aurait trois rôles formant un continuum de l'inclusion de la diversité ELR pour les directions d'école en contexte de diversité ELR : 1) favoriser l'ouverture aux différences; 2) réagir à la reproduction des inégalités; 3) transformer les structures inévitables de pouvoir en évitant le *statu quo*.

Rôle des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

À partir d'une recension des écrits, Thibodeau *et al.* (2016) confirment que les directions d'école, en contexte de diversité ELR, ont le « rôle crucial » d'assurer l'inclusion de la diversité ELR. Ce rôle est défini par Thibodeau *et al.* (2016) comme étant un processus continu qui s'opère simultanément sur plusieurs aspects dans les nombreuses activités de gestion scolaire. Ces aspects se regroupent en quatre catégories : 1) la formation par rapport à l'inclusion scolaire, 2) la promotion de l'inclusion scolaire, 3) la mise en œuvre de pratiques inclusives et 4) la régulation des actions. De plus, Bouchamma (2016), par une recension des écrits, présente diverses tâches que les directions d'école doivent réaliser afin d'assurer l'inclusion de la diversité ELR chez les élèves. Ainsi, un contexte de diversité ELR demande d'adopter un curriculum éducatif représentatif de la population scolaire (Lopéz, 2008), de mettre sur pied des communautés d'apprentissage professionnelles afin de mieux répondre à la diversité des besoins (Anderson et Ottesen, 2011), de favoriser le réseautage entre les écoles pour permettre aux enseignants d'échanger leurs pratiques inclusives de la diversité ELR (Hajisoteriou, 2012), etc. De plus, d'après Shields (2010), la tâche fondamentale des directions d'école en contexte de diversité ELR est de porter un regard critique sur les pratiques des membres de l'équipe-école et de jeter les bases d'une vision pour l'école. Il est suggéré que cette vision soit démocratique, inclusive et équitable pour tous les élèves (Bauer et Akkari, 2015; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007). Bouchamma (2016) affirme aussi que les directions d'école doivent développer une culture organisationnelle inclusive et qui prône l'ouverture d'esprit. Finalement, Ryan (2006) ajoute que les problèmes tels que le racisme et la discrimination à l'égard

de la diversité ELR doivent aussi être traités par les directions d'école afin qu'ils ne se reproduisent pas dans la communauté.

À la lumière de ces constats, il semble nécessaire d'exercer un leadership particulier en contexte de diversité ELR, ce qui concorde avec plusieurs études (Archambault et Garon, 2013; Archambault et Richer, 2014; Bauer et Akkari, 2015; Bouchamma, 2016; Fraise et Brooks, 2015; Frawley et Fasoli, 2012; Gardiner et Enomoto, 2006; Gélinas-Proulx, 2014; Johnson, 2006, 2014; McCray et Beachum, 2014; Shields, Larocque et Oberg, 2002; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007; Walker et Dimmock, 2005). Les directions d'école en contexte de diversité ELR, tout comme celles en CFM, semblent en effet jouer un rôle particulier et contextualisé. Par contre, nous nous questionnons sur la capacité des directions d'école à remplir ces deux rôles simultanément en CFM et en contexte de diversité ELR. N'y a-t-il pas un paradoxe entre valoriser, protéger et transmettre la langue française et les cultures francophones et assurer l'inclusion de la diversité ELR? Compte tenu de ce questionnement, nous explorerons dans les prochaines pages la conciliation du rôle des directions d'école en CFM et en contexte de diversité ELR.

Conciliation des rôles de l'école et des directions en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

L'école, à la fois en CFM et en contexte de diversité ELR, semble avoir la volonté de remplir les rôles respectifs à ces deux contextes. En fait, en 2012, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012) démontre cette volonté :

Dans le contexte de mondialisation où évoluent les communautés francophones et acadiennes au Canada, l'école de langue française doit aussi encourager le plurilinguisme de manière que l'attachement au français coexiste bien avec l'écoute et la prise en compte des besoins de la personne culturellement différente en raison de sa langue d'origine ou de son origine ethnique (p. 22).

Toutefois, Gérin-Lajoie établit en 2008 qu'une telle volonté des écoles en CFM sous-entend un « rôle contradictoire » en raison des tensions générées. Nous retenons la première preuve de ce rôle contradictoire :

Comment assurer la reproduction d'une langue et d'une culture minoritaire avec lesquelles les élèves ne sont pas toujours très familiers, étant donné leurs origines diverses et leur milieu de vie? Comment arriver à l'inclusion de tous les élèves dans une structure qui tient difficilement compte de cette réalité? (Gérin-Lajoie, 2008, p. 36).

Farmer et Labrie (2008) renchérissent en affirmant qu'il existe une réelle volonté de l'école à respecter la diversité, mais que «l'orientation donnée aux établissements [...] ne vient pas foncièrement transformer la culture de l'école de langue française» (p. 386).

Selon Gérin-Lajoie (2008), l'école doit alors arrêter d'agir «comme si elle travaillait uniquement avec des élèves francophones» (p. 38), mais plutôt bien tenir compte du CFM et du contexte de diversité ELR. Quant aux directions d'école, dans le modèle de la compétence interculturelle des directions d'école de langue française au Canada, Gélinas-Proulx, Labelle et Jacquin (2017) présentent l'indicateur Assurer la vitalité et la pérennité de la langue française. Cet indicateur suppose de rassembler la communauté scolaire autour d'un projet commun (la francophonie), en tenant compte des apports culturels des uns et des autres, et d'inclure la diversité linguistique tout en faisant la promotion de ce même projet commun (Bouchamma, 2009; Lapointe, Langlois et Godin, 2005).

En conséquence, à partir des résultats de l'étude ethnographique de Gérin-Lajoie (2008) et des constats mentionnés ci-haut, nous soutenons que la conciliation des deux rôles de l'école et des deux rôles des directions d'école génère des niveaux de tension chez celles-ci en raison des contradictions entre ces rôles. La conciliation nécessite donc de «rapprocher des choses opposées, contraires pour les mettre en accord, les faire coexister harmonieusement, les rendre compatibles» (Centre national des ressources textuelles et lexicales, 2012). Il est donc nécessaire de recréer et de redéfinir l'école en CFM qui exerce ses activités en contexte de diversité ELR. Étant donné que le rôle de la direction est transformé par cette redéfinition de l'école, quelle est la nature du leadership des directions d'école dans la conciliation des rôles propres à ces deux contextes?

Nature du leadership à exercer par les directions dans la conciliation des rôles propres au contexte francophone minoritaire et au contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Par leadership, nous entendons la capacité d'influencer l'équipe-école en fonction d'un but (Boudreau, 2014; Kaser et Halbert, 2009; Langlois et Lapointe, 2002; Owens, 2005). Lorsque le CFM et le contexte de diversité ELR sont concomitants, le but du leader est nécessairement de concilier la transmission, la protection et la valorisation de la langue française et des cultures francophones avec l'inclusion de la diversité ELR. Dans cette foulée, pour que ces deux buts distincts et contradictoires puissent être atteints, des chercheuses et chercheurs ont proposé des modèles théoriques de leadership pour les directions d'école. Dans la prochaine section, nous exposons des modèles de leadership pour les directions d'école en CFM dans lesquels l'inclusion de la diversité ELR s'avère l'une des composantes. Ensuite, nous démontrons la pertinence de s'appuyer sur des modèles de leadership dans un contexte de diversité ELR malgré le CFM dans lequel évoluent les écoles. Finalement, nous proposons un

modèle théorique de la conciliation du leadership pour les directions d'école en CFM et en contexte de diversité ELR.

Leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire

À partir d'une recension des écrits, il est possible de constater que des modèles de leadership de la direction pour le CFM présentent une certaine forme de conciliation entre le rôle de transmission, valorisation et protection de la langue française et des cultures francophones et celui de l'inclusion de la diversité ELR. Deux modèles ont été ciblés, soit le leadership culturel partagé (Association canadienne d'éducation de langue française [ACELF], 2014; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2012; ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2009c) et le leadership transformatif (Shields, 2010; 2013). Le leadership créatif de Boudreau (2014) et le leadership ancré dans un patrimoine vivant de Godin *et al.* (2004) n'ont pas été retenus parce que le lien avec le contexte de diversité ELR est ténu et que l'explication de ce lien est peu développée.

Leadership culturel partagé

Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009c), le leadership culturel partagé devrait être enseigné lors « de la formation initiale, de la formation en cours d'emploi et du [P]rogramme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et du personnel chevronné [...] [afin que chacun puisse] assumer le plus efficacement possible son rôle de modèle, de passeur et de médiateur culturel » (MÉO, 2009c, p. 49). Ce point de vue est également partagé par l'Association canadienne d'éducation de langue française (2014) et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012), qui cherchent tous deux des moyens d'assurer la vitalité des communautés francophones.

Le leadership culturel partagé est caractérisé par quatre axes : 1) le leadership partagé; 2) le leadership axé sur le dialogue authentique; 3) le leadership et l'appropriation de la langue française; 4) le leadership et le climat de confiance (MÉO, 2009c). En résumé, l'exercice du leadership ne revient pas uniquement aux directions d'école, il est plutôt partagé par tous les intervenantes et intervenants scolaires et communautaires qui veulent « organiser des événements culturels, promouvoir la langue, susciter des dialogues, pour ainsi faire vivre la culture » (MÉO, 2009c, p. 47). Ce leadership doit tenir compte du contexte minoritaire, mais il « exige [aussi] une écoute active caractérisée par une ouverture à l'autre et un accueil de la différence de l'autre » (MÉO, 2009c, p. 47). Ce leadership vise l'appropriation de la langue française et des cultures francophones, et « permet à chaque individu de contribuer à la culture francophone collective sans égard aux différences, aux frontières, aux origines, aux styles, aux âges et aux accents » (MÉO, 2009c, p. 48). Le leadership culturel partagé offre des

pistes intéressantes pour la conciliation du leadership en CFM et le leadership en contexte de diversité ELR. Cependant, à notre connaissance, des études scientifiques empiriques n'ont pas été réalisées à propos de ce modèle de leadership. De plus, malgré que ce leadership suggère de s'ouvrir à la diversité ELR, les directions d'école ne semblent pas avoir le rôle de cheminer vers la justice sociale. À cet effet, le leadership culturel partagé que proposent l'Association canadienne d'éducation de langue française (2014), le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009c) ne semble pas atteindre le troisième rôle du continuum de l'inclusion de la diversité ELR. Comme nous l'avons présenté plus tôt, le leadership des directions d'école en contexte de diversité ELR sont de favoriser l'ouverture aux différences (1), réagir à la reproduction des inégalités (2) et transformer les structures inéquitables de pouvoir en évitant le statu quo (3). Il devient donc pertinent de s'attarder au leadership transformatif.

Leadership transformatif

Malgré le fait que plusieurs chercheurs soulignent que les directions d'école adoptent différents modèles de leadership en CFM (Boudreau, 2014; Godin *et al.*, 2004; Lapointe, 2002; Leurebourg, 2013; Weatherall, 2011), Gélinas-Proulx et Shields (2016) ont démontré de manière théorique, à partir d'une recension des écrits, qu'il existe des liens entre des modèles de leadership actuellement connus en CFM et les huit principes de la théorie du leadership transformatif. Basé sur les travaux de Burns (1978), le leadership transformatif de Shields (2010) présente des principes qui visent à refuser le *statu quo* dans un environnement scolaire qui marginalise systématiquement certains groupes. Ainsi, les directions adoptent un leadership qui met l'accent sur la justice sociale, l'équité, l'inclusion et la démocratie afin de transformer les structures inéquitables et de réduire, entre autres, l'écart des résultats scolaires entre certains groupes d'élèves tout en favorisant la construction identitaire individuelle et collective (Shields, 2013).

En somme, nous remarquons que le leadership créatif de Boudreau (2014), le leadership ancré dans un patrimoine vivant de Godin *et al.* (2004) et le leadership culturel partagé que proposent l'Association canadienne d'éducation de langue française (2014), le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009b) offrent dans une certaine mesure des pistes pour un leadership en CFM et en contexte de diversité ELR. Toutefois, le leadership transformatif présente plus explicitement des principes reliés à la justice sociale et à l'équité pour favoriser l'inclusion des groupes minorisés en CFM. Cela dit, il existe plusieurs modèles de leadership des directions d'école visant la justice sociale en contexte de diversité ELR. Voyons comment ces modèles peuvent s'arrimer au leadership transformatif pour le CFM.

Leadership des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

À partir d'une recension des modèles de leadership en contexte de diversité ELR, comme le leadership multiculturel (Gardiner et Enomoto, 2006; Walker et Dimmock, 2005), le leadership culturellement sensible (Johnson, 2006, 2014), le leadership culturellement pertinent (Fraise et Brooks, 2015; McCray et Beachum, 2014), le leadership interculturel (Frawley et Fasoli, 2012; Gélinas-Proulx, 2014), le leadership transculturel (Shields, Larocque et Oberg, 2002), le leadership pour la justice sociale (Archambault et Garon, 2013; Archambault et Richer, 2014; Theoharis, 2007) et le leadership inclusif (Ryan, 2006), nous établissons des liens avec le leadership transformatif pour le CFM par rapport à la vision en contexte de diversité ELR (1) et à la transformation de la structure organisationnelle (2).

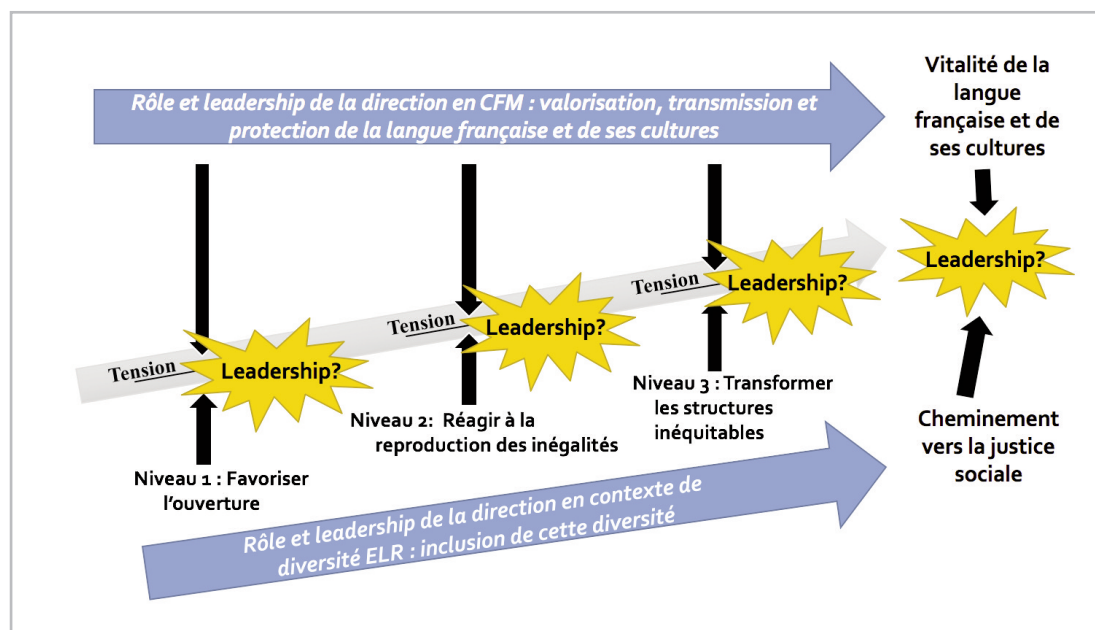
Premièrement, les modèles de leadership en contexte de diversité ELR impliquent que les directions d'école adoptent une vision inclusive de la diversité ELR. Par exemple, à la lumière d'une recension des écrits, Gardiner et Enomoto (2006) précisent que le leadership multiculturel invite les directions d'école à proposer une vision d'une école juste, équitable et qui prône la justice sociale. Johnson (2006), pour sa part, renchérit en affirmant que les directions d'école sont encouragées à promouvoir l'équité en guise de vision. Johnson déclare en 2014 que le leadership des directions d'école «comprend la philosophie, les pratiques et les politiques qui créent un environnement inclusif» (traduction libre) (p. 148). McCray et Beachum (2014), quant à eux, proposent un leadership culturellement pertinent dont la vision sous-entendue est le développement d'une conscience libératrice, d'une vision pluraliste et de pratiques réflexives permettant la critique des normes, des valeurs, des mœurs et des établissements qui maintiennent les iniquités sociales. Une telle vision demande que les directions d'école ne soient pas contraintes aux politiques scolaires dans leur prise de décisions et qu'elles puissent juger si ces politiques reproduisent les inégalités. Deuxièmement, sur le plan de la structure organisationnelle, les directions d'école exerçant un leadership adapté au contexte de diversité ELR veulent transformer leur environnement à partir d'une vision ancrée dans la justice sociale (Archambault et Garon, 2013; Archambault et Richer, 2014; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007; Walker et Dimmock, 2005). D'ailleurs, selon Ryan (2006), tout leader doit développer des structures scolaires inclusives, puisque nous vivons dans un monde qui, malheureusement, embrasse de plus en plus des valeurs et des principes liés à une rhétorique qui divise. De plus, selon Shields (2013), les leaders en éducation recherchent trop souvent des solutions techniques au lieu de solutions créatives et adaptées. Il est donc clair que la dynamique actuelle du monde – étant imprévisible, volatile, ambiguë et complexe – demande, selon Shields (2013), aux directions d'école d'exercer un leadership particulier: elles doivent non seulement tenir compte des variables situationnelles actuelles, mais aussi de manipuler ces variables, par un processus démocratique, dialogique et collaboratif, afin de briser le statu quo et de cheminer vers la justice sociale, dans l'école, mais aussi dans la communauté.

Ces constats nous permettent de tracer plusieurs parallèles avec le leadership transformatif pour le CFM et de démontrer la pertinence de concilier le leadership en CFM et le leadership en contexte de diversité ELR.

Modèle de la conciliation du leadership en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

À la lumière de ce qui précède, les leaders scolaires, dont les directions d'école, sont invités à promouvoir la diversité ELR dans les activités quotidiennes des écoles (Gardiner et Enomoto, 2006; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Lopèz, 2008; MÉO, 2009a). Pour les écoles en CFM, cette valorisation de la diversité ELR réside est inscrite dans le leadership créatif (Boudreau, 2014), le leadership culturel partagé (ACELF, 2014; CMEC, 2012; MÉO, 2009c), le leadership ancré dans un patrimoine vivant (Godin *et al.*, 2004) et le leadership transformatif (Gélinas-Proulx et Shields, 2016). Cependant, en contexte de diversité ELR, les leaders scolaires sont appelés à adopter une posture d'intolérance vis-à-vis de la reproduction des inégalités (Gélinas-Proulx, 2014; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; MÉO, 2009c; Ryan, 2006). De plus, les leaders scolaires sont encouragés à aller plus loin, à adopter une posture visant à transformer les structures organisationnelles qui perpétuent le *statu quo*, c'est-à-dire les privilèges et l'exclusion de certains groupes (Bauer et Akkari, 2015; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007; Walker et Dimmock, 2005). En somme, nous argumentons que les directions d'école de langue française au Canada ont quotidiennement à relever le défi qui consiste à concilier un leadership adapté au CFM et au contexte de diversité ELR (voir la figure 1).

Figure 1. **Modèle de la conciliation du leadership en contexte francophone minoritaire (CFM) et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (ELR)**



Bien qu'une conciliation des leaderships en CFM et en contexte de diversité ELR est souhaitée, à notre connaissance, nous ne savons pas comment cette conciliation s'effectue en pratique par les directions d'école. Nous émettons l'hypothèse qu'il est complexe d'atteindre cette conciliation, puisqu'elle implique de négocier une tension sous-jacente entre la transmission, la valorisation et la protection de la langue française et des cultures des communautés francophones (1) et l'inclusion de la diversité ELR en fonction des trois niveaux présentés précédemment (2). Nous pouvons alors supposer que certaines directions d'école réalisent cette conciliation par une symbiose réussie des leaderships propres aux différents contextes, alors que d'autres pourraient les exercer de manière parallèle. Quoi qu'il en soit, des recherches empiriques décrivant la nature du leadership des directions d'école qui travaillent à la fois en CFM et en contexte de diversité ELR sont nécessaires pour préciser ce modèle.

Références bibliographiques

- ANDERSEN, F. C., et OTTESEN, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22(4), 285-299.
- ARCHAMBAULT, J. et GARON, R. (2013). How principals exercise transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration and Management*, 41(2), 49-66.
- ARCHAMBAULT, J. et RICHER, C. (2014). Leadership for social justice throughout fifteen years of intervention in a disadvantaged and multicultural Canadian urban area: the supporting Montréal schools program. Dans I. Bogotch et C. Shields (dir.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (vol. 1, p. 1023-1045). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (2008). *Réflexion sur la diversité culturelle au sein des écoles francophones du Canada*. Repéré à http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Reflexion-diversite-culturelle.pdf
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (2009). *Trousse du passeur culturel*. Repéré à <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Passeur-culturel-2015.pdf>
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (2012). *Le rôle du personnel enseignant*. Repéré à <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero6-Enseignant-web.pdf>
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (2013). *Le rôle de la direction d'école*. Repéré à <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero7-Direction-web.pdf>
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (2014). *Le leadership culturel partagé. Pourquoi? Et surtout comment?* Repéré à http://www.acelf.ca/media/congres/Actes14_Atelier_precongres_Leadership-partage.pdf
- BAUER, S. et AKKARI, A. (2015). La gestion de la diversité culturelle par les chefs d'établissement revue de la littérature. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(1), 150-172.
- BORRI-ANADON, C., POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion. Une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (p. 49-63). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- BOUCHAMMA, Y. (2009). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Lévis, Québec: Les Éditions de la Francophonie.
- BOUCHAMMA, Y. (2016). Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 128-132). Anjou, Québec: Fides Éducation.
- BOUCHAMMA, Y., DAVID, M., et SAINT-GERMAIN, M. (2005). Leadership et stress en milieu minoritaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 40(2), 285-304.
- BOUDREAU, L. C. (2014). *Comprendre le leadership des directions d'écoles en milieu francophone minoritaire: leadership, formation et créativité* (thèse de doctorat non publiée). Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.
- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. (2012). *Concilier*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/concilier>
- CONSEIL DES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'EST DE L'ONTARIO. (2016). *Consultations pancanadiennes sur les langues officielles 2016*. Repéré à http://www.cepeo.on.ca/wp-content/uploads/2016/10/CEPEO_memoire_langues_officielles.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA. (2012). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement: Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. Repéré à <http://approcheculturelle.ca/assets/pdf/5456-CMEC-DocumentWeb.pdf>
- CONSEIL MULTICULTUREL DU NOUVEAU-BRUNSWICK. (2015). *Plus d'inscriptions dans nos écoles grâce aux immigrants: une situation gagnante pour tous*. Repéré à <http://www.nb-mc.ca/plus-dinscriptions-dans-nos-ecoles-grace-aux-immigrants-une-situation-gagnante-pour-tous/?lang=fr>
- CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. (2015). *Plan stratégique du CSF*. Repéré à <http://www.csf2021.ca/>
- CORMIER, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Ottawa/Moncton: Fédération canadienne des enseignantes et enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE. (2015). *Ensemble 2020*. Repéré à <https://www.dsfm.mb.ca/ScriptorWeb/scripto.asp?resultat=813977>

- FARMER, D. et LABRIE, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes: comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398.
- FRAISE, N. J., et BROOKS, J. S. (2015). Toward a theory of culturally relevant leadership for school-community culture, *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 6-21.
- FRAWLER, J. et FASOLI, L. (2012). Working together: intercultural leadership capabilities for both-ways education. *School Leadership & Management*, 32(4), 309-320.
- GARDINER, M. E. et ENOMOTO, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), 560-584.
- GÉLINAS-PROULX, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelle pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Repéré à https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/30655/1/Gelinas_Proulx_Andreanne_2014_these.pdf
- GÉLINAS-PROULX, A., LABELLE, J. et JACQUIN, P. (2017). Compétence interculturelle: adaptation d'un Modèle initial pour les directions d'établissement scolaire de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 119-152.
- GÉLINAS-PROULX, A. et SHIELDS, C. (2016). Le leadership transformatif: maintenir la langue française vivante au Canada. *Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2008). Le rôle contradictoire de l'école dans la construction des identités plurilingues. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 24, 27-40.
- GÉRIN-LAJOIE, D., et JACQUET, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et Francophonie*, 36(1), 25-43.
- GODIN, J. (2004). *Les représentations du leadership éducatif en milieu francophone minoritaire: le cas des directions d'école dans les Maritimes (Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse)* (thèse de doctorat non publiée, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada).

- GODIN, J., LAPOINTE, C., LANGLOIS, L. et ST-GERMAIN, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire: un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, (18), 63-76.
- HAJISOTERIOU, C. (2012). Listening to the winds of change: School leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15(3), 311-329.
- JOHNSON, L. (2006). "Making her community a better place to live": culturally responsive urban school leadership in historical context. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 19-36.
- JOHNSON, L. (2014). Culturally responsive leadership for community empowerment, multicultural. *Education Review*, 6(2), 145-170.
- KASER, L. et HALBERT, J. (2009). *Leadership mindsets: Innovation and learning in the transformation of schools*. Abingdon-on-Thames, Royaume-Uni : Routledge.
- LANDRY, R. (2015). Légimité et devenir en situation linguistique minoritaire. *Minorités linguistiques et société*, 1(5), 58-83.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle: Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Ottawa/Moncton: Bibliothèque et Archives du Canada/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2013). Bilinguisme et métissage identitaire: vers un modèle conceptuel. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society* (3), 56-79.
- LANGLOIS, C. et LAPOINTE, L. (2002). *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une même passion*. Montréal, Québec: Chenelière et McGraw-Hill.
- LAPOINTE, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 37-48). Montréal, Québec: Chenelière et McGraw-Hill.
- LAPOINTE, C., LANGLOIS, L. et GODIN, J. (2005). The leadership of heritage: searching for a meaningful theory in official-language minority settings. *Journal of School Leadership*, 15(2), 143-158.
- LEBLANC, G. (2009). *L'éducation en Acadie de Nouveau-Brunswick: une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle*. Fredericton: Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Repéré à <http://www.aefnb.ca/wp-content/uploads/2015/10/Rapport-CEF.pdf>

- LEUREBOURG, R. (2013). Rôles des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 272-297.
- LOPÈZ, M. C. (2008). School management in multicultural contexts. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(2), 97-111.
- MCCRAY, C. R. et BEACHUM, F. D. (2014). Countering plutocracies: increasing autonomy and accountability through culturally relevant leadership. *School Leadership & Management*, 34(4), 392-413.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA. (s. d.). *Mettre en valeur la diversité des élèves*. Edmonton : Gouvernement de l'Alberta. Repéré à https://education.alberta.ca/media/464658/1-mettre_en_valeur_diversite.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2009a). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourlaFrancophonie2009.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2009b). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2009c). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique: document-cadre*. Victoria : Gouvernement de la Colombie-Britannique. Repéré à https://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE DU NOUVEAU-BRUNSWICK. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culture*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Repéré à <http://www.gnb.ca/legis/business/pastsessions/57/57-4/LegDoc/Fre/May2014/PolitiqueAmenagementLinguistiqueCulturel.pdf>

- OWENS, R. G. (2005). *Organizational behavior in education* (7^e éd.) Boston, MA: Allyn et Bacon.
- PILOTE, A. et MAGNAN, M.-O. (2008). L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.). *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada: Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*. (p. 275-317). Montréal: Les Éditions Fides.
- PILOTE, A., MAGNAN, M.-O. et VIEUX-FORT, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues: une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65-98.
- RACINE, I. (2008). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Repéré à <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/29689/1/NR49390.PDF>
- ROCQUE, J. (2011) (dir.) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, Winnipeg, Manitoba: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- RYAN, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SHIELDS, C. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- SHIELDS, C. (2013). *Transformative leadership in education: equitable change in an uncertain and complex world*. New York, NY: Taylor & Francis.
- SHIELDS, C., LAROCQUE, L. et OBERG, S. (2002). A dialogue about race and ethnicity in education: Struggling to understand issues in cross-cultural leadership. *Journal of School Leadership*, 12(2), 116-137.
- STATISTIQUE CANADA. (2015a). *La croissance démographique du Canada: de 1851 à 2061*. Repéré à http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-310-x/98-310-x2011003_1-fra.cfm
- STATISTIQUE CANADA. (2017). *Profil du recensement, Recensement de 2016*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=24&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=24&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=&TABID=3>
- THEOHARIS, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

- THIBODEAU, S., GELINAS-PROULX, A., ST-VINCENT, L.-A., LECLERC, M., LABELLE, J. et RAMEL, S. (2016). La direction d'école: un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bovin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-69). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- WALKER, A. et DIMMOCK, C. (2005). Leading the multiethnic school: Research evidence on successful practice. *The Educational Forum*, 69(3), 291-304.
- WEATHERALL, L. (2011). *Le leadership en milieu minoritaire franco-canadien: l'apport du dispositif VelTIC* (mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada). Repéré à https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/20187/3/Lisa_Weatherall_2011_These.pdf

Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick: quelques représentations de directions d'école

Lyne Chantal BOUDREAU

Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Jeanne d'Arc GAUDET

Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 **Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 **Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 **Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 **Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 **Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 **La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 **Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 **Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 **Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 **La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 **Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école

Lyne Chantal BOUDREAU

Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Jeanne d'Arc GAUDET

Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

L'article s'intéresse au leadership exercé par des directions d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Notre étude qualitative exploratoire tente de déterminer les styles pertinents de leadership chez les directions d'école en milieu francophone minoritaire pour répondre à la mission de l'école, c'est-à-dire la réussite scolaire et la réussite identitaire des élèves. Pour ce faire, nous avons donné la parole à dix directions qui travaillent dans des écoles francophones en milieu anglo dominant. Un des résultats de la recherche révèle que plusieurs d'entre elles reconnaissent la nécessité d'accroître leurs connaissances leur permettant d'exercer un leadership différent capable de répondre aux attentes et aux besoins spécifiques du milieu.

ABSTRACT

School leadership in Francophone minority settings in New Brunswick: representations of principals

Lyne Chantal BOUDREAU, University of Moncton, Moncton campus, New Brunswick, Canada

Jeanne d'Arc GAUDET, University of Moncton, Moncton campus, New Brunswick, Canada

This article looks at the leadership exercised by Francophone school principals in New Brunswick. Our qualitative exploratory study attempts to identify the leadership styles principals need to use in minority Francophone communities to respond to the school's mission of promoting students' academic and identity success. To do so, we spoke to ten principals working in French-language schools in an Anglo-dominant environment. One of the research results reveals that many recognize the necessity of gaining more knowledge that would help them exercise leadership that meets the community's specific needs and expectations.

RESUMEN

El liderazgo escolar en medio francófono minoritario en Nuevo-Brunswick: representaciones de direcciones de escuela

Lyne Chantal BOUDREAU, Universidad de Moncton, campus de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Jeanne d'Arc GAUDET, Universidad de Moncton, campus de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Este artículo se interesa al liderazgo que ejercen las direcciones escolares francófonas en Nuevo-Brunswick. Se trata de un estudio cualitativo exploratorio que busca determinar los estilos de liderazgo pertinentes entre las direcciones de escuela en medio francófono minoritario, con el fin de realizar la misión de la escuela, es decir el éxito escolar e identitario de los alumnos. Con dicho fin, hemos dado la palabra a diez direcciones que trabajan en escuelas francófonas en medio anglo-dominante. Uno de los resultados de la investigación muestra que varias direcciones reconocen la necesidad de incrementar los conocimientos que les permitan ejercer un liderazgo diferente capaz de responder a las expectativas y las necesidades del medio.

INTRODUCTION

Le Nouveau-Brunswick, seule province bilingue au Canada, possède un système d'éducation organisé de manière à assurer la protection des droits de la minorité linguistique en vertu de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982). L'article 23 de la Charte assure aux francophones le plein épanouissement de leur langue et de leur culture (Gérin-Lajoie, 2002; Landry, Deveau et Allard, 2006). Selon ces auteurs, l'école francophone joue un rôle essentiel dans le maintien et la reproduction de la langue et de la culture francophones. Lapointe (2002) ajoute que les directions d'école ont un rôle déterminant à jouer en vue de créer un environnement scolaire qui stimule la réussite éducative, linguistique et culturelle des élèves. Pour ce faire, ces leaders ont la responsabilité de mettre en place une pédagogie propre au milieu minoritaire dans leurs écoles qui, selon Cormier (2005), favorise le développement du plein potentiel des élèves afin qu'elles ou ils deviennent des gens engagés dans leur communauté. Étant donné le peu de recherches réalisées dans le domaine, nous souhaitons, à partir d'entretiens avec des directions d'école, en apprendre davantage au sujet des styles de leadership des directions d'école menant à l'atteinte de la mission des écoles en milieu linguistique minoritaire.

Dans cet article, nous exposons les principaux éléments de la problématique, suivis d'une recension des écrits, de la question de la recherche ainsi que de la méthodologie. Nous présentons ensuite les résultats et leur interprétation, puis la discussion, et nous terminons avec une conclusion.

PROBLÉMATIQUE

L'école joue le rôle de « clé de voûte » pour assurer la pérennité de la communauté francophone (Foucher, 1999; Gérin-Lajoie, 2002; *Mahe c Alberta*, [1990]; Martel, 2001). En effet, l'école francophone a le rôle d'éduquer les élèves en leur faisant vivre des expériences culturelles francophones (Landry et Allard, 1999; Richard et Gaudet, 2015). Dans ce contexte, les directions d'école en milieu francophone minoritaire font face à des défis et à des enjeux, ainsi qu'aux attentes de la communauté (Lapointe, 2002). Par exemple, cette dernière auteure mentionne qu'un des grands défis consiste à guider son personnel scolaire vers la création d'un environnement qui favorise l'attachement à la culture acadienne et à la langue française.

Pour réussir la mission de l'école en milieu francophone minoritaire, un climat d'étroite collaboration entre les milieux scolaire, familial et communautaire doit être créé (Rocque, 2006, 2008). Toutefois, devant le taux grandissant d'exogamie (familles dont un des conjoints n'est pas francophone), Landry et Allard (1997) et Godin (2015) mentionnent qu'il est souvent difficile de compter sur le milieu familial pour transmettre la culture acadienne et la langue française, d'où l'importance de collaborer avec la communauté, qui comprend l'ensemble de ses institutions sociales. Autrement

dit, lorsque la famille est incapable de jouer son rôle de passeuse culturelle, l'école francophone peut devenir un lieu privilégié pour offrir la possibilité aux élèves de vivre des expériences linguistiques positives et de construire leur sécurité linguistique.

Selon l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) (AEFNB, 2004), étant donné que plusieurs élèves francophones de cette province se retrouvent dans un environnement anglo dominant d'apprentissage, cela entraîne chez eux des défis majeurs. En fait, cette association indique qu'« il y a urgence d'agir afin [...] de corriger les lacunes de façon à permettre à tout élève de recevoir la même qualité d'éducation, peu importe l'école qu'il fréquente » (*Ibid.*, p. 16), et que, malgré les acquis, une attention particulière soutenue doit être accompagnée par des efforts communs (AEFNB, 2008).

Au Nouveau-Brunswick, malgré d'importantes réformes éducatives au cours des trente dernières années (AEFNB, 2007), c'est la création de la Commission sur l'école francophone (MEDPE, 2008) qui a permis à la communauté acadienne et francophone de s'engager dans un processus visant à améliorer son système d'éducation. À la suite des recommandations proposées dans le rapport de la commission (LeBlanc, 2009), le Nouveau-Brunswick a mis sur pied, en 2014, la Politique d'aménagement linguistique et culturel pour créer une pédagogie propre au milieu minoritaire en mettant l'accent sur l'implication et l'engagement de divers partenaires (MEDPE, 2014). Les directions d'écoles y sont ainsi directement interpellées à exercer leur rôle non seulement pour assurer la réussite scolaire des élèves, mais aussi pour renforcer leur propre identité francophone et acadienne et celles de leurs élèves. On s'attend à ce qu'elles développent des compétences novatrices particulières afin d'optimiser leur rôle (MEDPE, 2014).

RECENSION DES ÉCRITS

Cette partie traite brièvement des principaux modèles théoriques liés au leadership éducationnel ainsi que des recherches réalisées en contexte francophone minoritaire, y compris quelques éléments pour répondre aux attentes de l'école francophone minoritaire.

Principaux modèles théoriques du leadership éducationnel

Au cours de la première moitié du 20^e siècle, les théories sur le leadership éducationnel ont principalement été développées en administration des affaires (Langlois et Lapointe, 2002). Toutefois, depuis une centaine d'années, un champ de recherche s'est consolidé en administration de l'éducation (Lapointe, 2002), et ces avancées en recherche ont permis de mieux comprendre le concept spécifique du leadership en éducation (Deblois, 1988). En se basant sur des résultats d'une méta-analyse effectuée

par Waters, Marzano et McNulty (2003), Lapointe et Gauthier (2005) ont déterminé six principaux modèles associés aux profils de leadership éducationnel. Ces modèles sont le leadership transactionnel (Burns, 1978), le leadership transformationnel (Bass, 1985; Burns, 1978), le leadership participatif (Leithwood, 1999), le leadership moral ou éthique (Sergiovanni, 1992; Starratt, 1991), le leadership transformatif (Shields, 2004) et le leadership pédagogique (Sheppard, 1996). Pour avoir une meilleure compréhension de la question à l'étude, nous présentons, ci-après, quelques caractéristiques associées à chacun de ces modèles. Ensuite, nous indiquons quelques compétences recherchées de la part des directions d'école pour exercer un leadership approprié afin de réaliser le mandat de l'école en milieu linguistique minoritaire.

Tout d'abord, le modèle du leadership transactionnel de Burns (1978) est basé sur la notion d'échange entre les supérieurs et les employés sous la forme de récompenses, de renforcement positif ou encore de sanctions offertes pour influencer leur travail (Gond et Mignonac, 2002; Jung et Sosik, 2002). Ainsi, la direction d'école exerce son pouvoir sous une forme d'échange qui ne provoque aucun engagement à long terme en lien avec les valeurs et la vision de l'école (Bush, 2006).

Contrairement au leader transactionnel qui agit sur les intérêts individuels des personnes, selon Lambert (2002), le leader transformationnel engage toute la communauté scolaire à dépasser les intérêts individuels de ses employés pour faire profiter ceux de l'organisation. Il transmet aux membres du personnel une vision claire de l'organisation et les motive à atteindre de hauts niveaux de performance au travail (Hallinger, 2003) en laissant une place à leur créativité (Sarros, Cooper et Santora, 2008). Il les encourage à se transformer afin qu'ils deviennent des leaders capables d'effectuer un changement au sein de l'organisation (Brunet et Boudreault, 2001; Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004).

Pour sa part, le leadership participatif est basé sur une approche participative et démocratique (Héon, Lapointe et Langlois, 2007). Selon Owens (2005), le dirigeant encourage ses employés à définir ensemble la mission, et à cibler les objectifs et les moyens pour les atteindre.

Comparativement au leadership participatif, le leader moral ou éthique accorde lui aussi de l'importance à l'atteinte des objectifs de l'organisation et considère les intérêts individuels de ses employés (Lapointe et Langlois, 2008). Toutefois, ce modèle de leadership se distingue par les valeurs, les croyances et les principes des leaders eux-mêmes (Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999).

Shields (2010) va plus loin et conçoit le leadership comme transformatif lorsqu'il vise une véritable égalité des chances en assurant l'atteinte d'une équité et d'une justice sociale par le développement de relations solides fondées sur un dialogue moral. Favorisant la justice sociale, le dirigeant valorise non seulement l'accomplissement

individuel de la personne, mais aussi l'atteinte d'une vie meilleure basée sur des relations harmonieuses avec les autres (Shields, 2010). L'auteure précise que, suivant sa conception, le leader transformatif se distingue du leader transformationnel par la promotion de valeurs humaines qui l'incitent à créer des changements sociaux équitables.

Le leadership pédagogique réfère à l'amélioration des apprentissages grâce à la mise en place d'une structure éducationnelle qui prend en compte la mission de l'école (Hallinger et Heck, 1996). Ainsi, le leader devient le leader des autres leaders, et il n'est pas le seul responsable des initiatives pédagogiques.

Ces six modèles de leadership en éducation contiennent des éléments importants associés au rôle d'influence qu'une direction d'école peut exercer sur les membres de son personnel afin de les guider dans l'exercice de leurs fonctions dans le but de répondre aux objectifs de l'école. Pour atteindre les objectifs de la mission de l'école en contexte francophone minoritaire, la direction scolaire devrait développer, selon la Politique d'aménagement linguistique et culturel (MEDPE, 2014), des pratiques qui mènent à des actions concrètes. Ces actions peuvent se manifester par une variété de pratiques qu'il est possible de situer sur un continuum allant de la récompense à une prise de responsabilité de la part de tous les intervenants désireux de travailler dans un climat de collaboration, de respect, d'engagement, de transformation et de changement (MEDPE, 2014).

Recherches sur le leadership en milieu francophone minoritaire

De nombreuses recherches scientifiques ont été réalisées dans le domaine du leadership éducationnel. Toutefois, en milieu francophone minoritaire, elles sont plutôt rares, mais nous en avons trouvé quelques-unes. Lapointe (2002) s'est inspirée de trois principaux profils de leadership (participatif, transformationnel et moral) pour élaborer un modèle hypothétique du leadership en milieu linguistique minoritaire. Dans ce modèle, l'auteure présente deux nouveaux styles de leadership qu'elle appelle le « leadership de compétence » et le « leadership d'autoempowerment ». Elle définit le leadership de compétence comme étant la compréhension des enjeux liés au contexte francophone minoritaire. Autrement dit, les directions d'école doivent bien connaître le milieu, l'histoire, la culture, les défis et la dynamique sociale de la communauté desservie par l'école. Dans ce modèle, l'auteure associe le leadership de compétence au concept d'autoempowerment, défini comme un sentiment de contrôle et d'autoefficacité, et une prise en charge de son propre leadership susceptible d'influencer le développement d'un pouvoir d'agir du personnel et de la communauté pour réussir la double mission de l'école en milieu francophone minoritaire (Leurebourg, 2013; MEDPE, 2014).

Une recherche en milieu francophone de Godin *et al.* (2004) fait remarquer que ce sont les styles de leadership éthique, transformationnel et transactionnel qui seraient dominants dans le discours des directions d'école en milieu francophone minoritaire. Ces auteurs précisent que même si divers styles de leadership peuvent être pratiqués à l'école de la minorité, l'attention de ces leaders devrait porter davantage sur la transmission de valeurs culturelles associées au patrimoine et considérer la langue comme un « héritage vivant », un style de leadership que les auteurs qualifient d'« ancré dans un patrimoine vivant ». Ce modèle invite les leaders scolaires à développer une conscience liée aux enjeux de l'école francophone en milieu minoritaire. Ces leaders devront comprendre que la collaboration entre l'école, la famille et la communauté est essentielle pour assurer la réussite scolaire et le développement identitaire de tous les apprenants.

Une autre recherche, celle de Bouchamma, David et St-Germain (2005), mentionne qu'en plus de gérer les besoins pédagogiques des élèves, les directions d'école doivent créer les conditions propices au développement de leur sentiment d'identité culturelle et d'appartenance à la communauté francophone, c'est-à-dire leur proposer des activités signifiantes et transférables afin qu'ils puissent vivre positivement en français.

Leadership des directions d'école en milieu francophone minoritaire

Pour comprendre en profondeur le ou les styles de leadership des directions d'école susceptibles de répondre à la mission de l'école francophone dans un milieu linguistique minoritaire, ces leaders doivent donc tenir compte de plusieurs facteurs dans l'exercice de leur travail. En plus de créer les conditions maximales à l'apprentissage en misant sur un climat de travail favorable, ils doivent encourager la participation du personnel enseignant à la formation continue, gérer les ressources humaines et accomplir leurs tâches administratives. Pour assurer la réussite éducative et identitaire des élèves, ces directions d'école doivent bien connaître les enjeux du milieu au sein duquel elles exercent leur leadership ainsi que leur propre rapport à la culture francophone (IsaBelle *et al.*, 2008; Lapointe, 2002). De ce fait, pour favoriser la réussite identitaire des élèves en milieu francophone minoritaire, on s'attend à ce que les directions d'école développent des stratégies novatrices pour assurer aux élèves une éducation comparable à celle des élèves en milieu anglo dominant, particulièrement en tenant compte des particularités de ce milieu (Comité sénatorial permanent des langues officielles, 2005).

Ce résumé des écrits nous mène à poser la question de recherche suivante : à partir de l'analyse du discours des directions d'école, quels sont les styles de leadership qui émergent pour répondre à la mission de l'école francophone?

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à notre question, nous avons effectué une étude exploratoire inspirée d'une approche phénoménologique herméneutique afin de saisir le sens que les individus accordent à leur expérience de travail et aux éléments qui influencent leur rôle (Mucchielli, 2002; Savoie-Zajc, 2002). Basée sur une méthode descriptive et compréhensive, cette approche prend en considération les propos des témoins afin d'accorder une importance aux significations qu'ils donnent à leurs expériences en tant que leaders au sein d'une école située en milieu francophone minoritaire (Giorgi, 1997). Pour ce faire, nous avons sollicité la participation de dix directions œuvrant au sein d'écoles primaires et secondaires situées au sud-est du Nouveau-Brunswick dans un contexte anglo dominant. Pour collecter nos données, nous avons utilisé deux instruments: l'entretien individuel semi-dirigé d'environ soixante à quatre-vingt-dix minutes chacun et le journal de bord. Ceux-ci ont été enregistrés intégralement sur bande magnétique pour saisir chacune des nuances. Nous avons utilisé la technique du tri volontaire (Angers, 1996; Pires, 1997) pour recruter nos participantes et participants (milieux: rural et urbain), là où la population francophone est fortement en minorité. Selon Richard et Gaudet (2015), les élèves vivant en milieux très influencés par la langue dominante, l'anglais dans le cas qui nous intéresse, rencontrent des défis scolaires et identitaires encore plus grands. En ce qui a trait au nombre de personnes recrutées, nous avons utilisé le critère de saturation empirique (Bertaux, 1981) basé sur le fait que le nombre maximum est atteint lorsque, au cours des entretiens additionnels, il ne ressort plus d'informations nouvelles pouvant aider à la compréhension du phénomène à l'étude. Le guide d'entretien permettait de s'exprimer librement sur le sujet du leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire. Quant au journal de bord, nous avons noté des idées et des réflexions survenues pendant toute la durée de la recherche.

Deux approches appliquées simultanément ont inspiré notre analyse: l'analyse thématique de Paillé (1996) et l'approche phénoménologique (Giorgi, 1997). L'analyse thématique commence par une lecture profonde des données pour repérer les thèmes présents et récurrents dans les propos des participants. Les principaux éléments ont été isolés pour ensuite créer des catégories regroupées à partir des thèmes principaux et secondaires, favorisant ainsi une meilleure compréhension du phénomène à l'étude.

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Dans cette partie, nous présentons quelques résultats qui ont émergé lors de l'analyse des données à partir des discours des directions d'école. La plupart des directions d'école reconnaissent qu'elles ont un rôle important à jouer, bien que certaines déplorent le fait de ne pas toujours avoir les connaissances et les pratiques requises pour réaliser la mission. Notre analyse a aussi révélé que plusieurs semblent posséder, du

moins dans le discours, des éléments associés à la majorité des modèles de leadership éducationnel décrits dans l'étude de Lapointe et Gauthier (2005).

Leadership participatif et pédagogique

À ce sujet, nos résultats révèlent que quelques directions d'école favorisent la collaboration lors de la prise de décision. Selon une direction : « Je n'ai même pas mon titre sur ma porte, on est une équipe [...] les décisions sont prises en groupe, et non par une décision unilatérale sans consultation. » Une autre l'affirme ainsi : « Je n'aime pas prendre des décisions moi-même; souvent, ça va être en consultant le personnel [...]. Mes forces, c'est mon ouverture. » Ces propos appuient l'étude de Leithwood (1999) et celle de Leithwood *et al.* (1999) au sujet du leader participatif qui reconnaît la participation de tous lors de la prise de décision et crée une collaboration entre les gens plutôt qu'une hiérarchie au sein de son personnel scolaire (Langlois et Lapointe, 2007).

Nous remarquons également que l'ensemble des directions d'école semble apprécier le leadership pédagogique. Selon la Politique d'aménagement linguistique et culturel (MEDPE, 2014), le leadership pédagogique est important pour les directions qui souhaitent assumer pleinement leur rôle en milieu minoritaire en créant un environnement permettant de mettre en place des pratiques pédagogiques qui tiennent compte de leur contexte. Leurs discours mettent souvent en relief les particularités des traits associés au leadership pédagogique, c'est-à-dire l'importance de l'encadrement pédagogique du personnel enseignant, de l'évaluation des apprentissages et du soutien lors de la formation continue. « C'est fantastique, chaque enseignant doit suivre ce cours [...] [sur] l'acte d'enseignement et d'apprentissage. » Selon les recherches de Hallinger (2003) et de Hallinger et Heck (1996), grâce à cet appui de la part de leur direction d'école, le personnel de l'école serait ainsi plus enclin à participer activement à la mission de l'école. « Quand les enseignants m'invitent à un cours, quand je peux me libérer, c'est ma priorité ». Selon Eaker, DuFour et DuFour (2004), il est important pour une direction d'école de travailler en étroite collaboration avec son personnel enseignant afin de bien l'accompagner dans ses tâches.

Leadership transformationnel en contexte linguistique minoritaire

Nous notons que certaines directions d'école indiquent avoir recours aux conceptions associées au leadership transformationnel lorsqu'elles mentionnent vouloir mettre en place des conditions favorables pour appuyer et motiver les membres de leur personnel dans leurs nouvelles initiatives (Hallinger, 2003; Stewart, 2006). Une direction suggère de « donner des responsabilités et du pouvoir [aux membres du personnel]. [...] Ils deviennent motivés et ils vont entreprendre des projets, être plus impliqués dans l'école, dans les activités, mais surtout lors de la prise de décision ».

Selon une autre direction : « Il faut exploiter leurs forces [des membres du personnel] et leurs idées pour que ça se reflète dans toute l'école. » En effet, le leader transformationnel motive les membres de son organisation en tenant compte de leur potentiel et de leurs opinions (García-Morales, Lloréns-Montes et Verdú-Jover, 2008), et il augmente leur satisfaction en créant un climat positif qui favorise leur capacité d'agir et un sentiment de « pouvoir d'agir » (Burns, 1978; Shields, 2003). Godin *et al.* (2004) ajoutent que les membres du personnel enseignant s'inspirent de leur direction, laquelle les incite à son tour à devenir des leaders au sein de leur école. Un autre exemple lié au leadership transformationnel porte sur l'atteinte de la mission de l'école francophone dans un contexte linguistique minoritaire : « En sensibilisant le personnel en entier en ayant des capsules culturelles au début des réunions [...], je leur demande [aux membres du personnel enseignant] d'exposer les œuvres de leurs élèves, d'en être fiers. Affichez-les dans l'école, sur les babillards, partout dans les départements pour que tout le monde puisse les voir. » Ces témoignages rejoignent ceux de Bass (1985) et de Stewart (2006), qui concluent que le leader transformationnel est capable d'influencer les comportements d'un individu de façon à provoquer des effets sur la transformation de l'organisation.

Une des directions d'école considère que ses tâches ne sont pas toujours faciles, c'est-à-dire que certains membres de son personnel vivent des défis lorsqu'elle agit de façon différente, notamment dans l'exercice du rôle de passeur culturel. « Il n'est pas facile pour les enseignants de mon école de trouver de nouvelles stratégies pour inciter les élèves à parler en français dans les corridors; c'est difficile ». Devant ces hésitations, une direction propose d'encourager les élèves à persévérer. « Je pense que c'est l'une des raisons pourquoi les projets fonctionnent : je m'engage aussi. Je dirige en donnant l'exemple. »

Leadership ancré dans un patrimoine vivant

Godin *et al.* (2004) mentionnent l'importance de ce style de leadership pour que les directions réussissent la mission de l'école francophone minoritaire. Certaines directions d'école semblent valoriser des traits associés au leadership ancré dans un patrimoine vivant. Elles reconnaissent l'importance de certaines valeurs qui contribuent à créer des occasions de vivre quotidiennement des expériences significatives ayant des retombées sur les apprentissages ainsi que sur l'appartenance à la langue et à la culture.

Quelques directions reconnaissent leur rôle à jouer dans l'amélioration des compétences langagières des élèves. Une direction l'exprime ainsi : « Les faiblesses [de nos élèves] dans les autres matières sont liées au fait qu'ils ont de la difficulté en français. » Une autre direction ajoute : « Avant, on punissait les élèves lorsqu'ils ne parlaient pas la langue [...] on est passé du punitif au constructivisme. Donc, on va faire autrement, on va s'engager. » Certaines directions soutiennent les membres de leur

personnel enseignant en les encourageant à créer des projets signifiants en fournissant des occasions au cours desquelles les élèves pourront s'exprimer et vivre des expériences culturelles riches.

Par ailleurs, une direction d'école discute de la façon d'encourager le personnel enseignant à mettre en place des activités pédagogiques valorisant l'identité culturelle des élèves. Elle souligne l'urgence de le faire en faisant des liens avec l'incidence de ses décisions sur sa vie personnelle. «On vit dans un milieu minoritaire, et je trouve cela alarmant. Si les enseignants ne le font pas, qui va le faire pour nous autres? C'est comme ma santé, là: ce n'est pas le docteur qui va faire pour moi [...] c'est la même chose avec les membres du personnel: il faut être engagé, il faut vraiment que j'aide le personnel à faire des changements personnels avant de vouloir aller à un autre niveau.»

Une direction d'école prête attention au type de pédagogie exercée dans son école. Elle la qualifie de «pédagogie culturelle». Cette direction définit ce type de pédagogie par la mise en place de stratégies pour accueillir les élèves et l'importance de les rendre actifs en salle de classe: «Moi, le gros, c'est la pédagogie culturelle, c'est de travailler sur l'accueil et de donner la place aux élèves. Je trouve, des fois, que nos élèves écoutent trop. Un élève qui écoute n'utilise pas sa langue, il ne pratique pas sa langue, il est passif.»

Des directions sont d'accord pour la francisation des élèves qui ne connaissent pas ou peu le français. Toutefois, elles craignent que d'autres élèves francophones de l'école s'anglicisent; elles craignent également de devoir communiquer avec les parents anglophones. Rocque (2006) et Cormier et Lowe (2010) mentionnent que l'engagement de toute l'école dans la francisation, l'accueil des parents anglophones comme partenaires et le soutien au personnel enseignant de la part de la direction peut aussi entraîner des résultats positifs.

De plus, quelques directions d'école reconnaissent leur rôle de passeurs culturels, c'est-à-dire un concept utilisé dans les écoles de la minorité francophone pour expliquer l'accompagnement personnel des élèves et de la communauté dans la construction de leur identité francophone et culturelle (Leurebourg, 2013). Nous constatons que certaines ont mentionné la *Trousse du passeur culturel* (MEDPE, 2009), un guide destiné aux directions d'école pour intégrer des référents culturels francophones dans toutes les matières. Selon plusieurs, le personnel enseignant ainsi que des directions scolaires éprouvent toujours des difficultés à jouer ce rôle en raison du manque de formation sur l'utilisation des outils disponibles pour réaliser la mission de l'école. Une direction explique: «Pose la question à n'importe quel enseignant, il va dire "Oui, on a un rôle comme modèle". Mais, concrètement, dans le quotidien, dans les projets de classe, que fait-on?»

De plus, certaines admettent qu'elles ont besoin d'accompagnement pour encadrer le personnel enseignant dans ce rôle. Une direction précise : « [...] on n'est jamais assez accompagné. Si tu n'as pas eu de cours et si tu n'as pas vécu dans un milieu minoritaire [...], tu ne vois pas de répercussions. »

DISCUSSION

Notre étude cherchait à comprendre, à partir de l'analyse du discours des directions d'écoles francophones et des écrits sur les styles de leadership, les divers styles qu'elles empruntent pour répondre à la mission de l'école en milieu linguistique minoritaire au Nouveau-Brunswick.

Nous constatons que les directions d'école favorisent certains styles de leadership, parfois hybrides, sans être conscientes des caractéristiques associées à un modèle en particulier. En fait, l'analyse des données nous a permis de reconnaître, chez les directions, des traits associés aux styles de leadership suivants : transactionnel, transformationnel, participatif, pédagogique et ancré dans un patrimoine vivant.

Cependant, nous remarquons que ces directions expriment davantage des traits associés au leadership pédagogique et au leadership ancré dans un patrimoine vivant. Plusieurs directions d'école semblent reconnaître l'influence qu'elles peuvent exercer sur la réussite scolaire et identitaire des jeunes, ainsi que l'incidence qu'elles ont dans l'encadrement du personnel enseignant dans ces deux volets. En fait, selon Hallinger (2003), cette influence a un effet positif sur la réussite scolaire et identitaire en assurant une supervision efficace des enseignantes et des enseignants dans un climat favorable à leur amélioration. Plusieurs directions font part de l'importance de l'accompagnement du personnel dans un processus pédagogique.

Toutefois, nous notons que ces directions ont parfois du mal à réaliser la mission en raison de la lourdeur de leur charge de travail, en plus d'être préoccupées par les enjeux de l'école en contexte minoritaire, notamment en ce qui a trait à l'accueil et à l'accompagnement des familles exogames, des nouveaux arrivants et des élèves allophones. Un des commentaires qui revient souvent dans les conversations est de ne pas avoir la formation requise pour tenir compte des droits acquis des ayants droit¹ et de l'ensemble des élèves de l'école francophone en milieu minoritaire. Selon Godin *et al.* (2004) et le MEDPE (2014), pour réaliser la mission de l'école francophone, les directions d'école doivent connaître le ou les styles de leadership qui ont

1. En vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982), l'école de la minorité linguistique doit accueillir les enfants de parents canadiens dont la langue première apprise et encore comprise est le français ou l'anglais en contexte minoritaire. Pour les francophones, il s'agit d'avoir reçu un enseignement primaire en français; cela touche également les familles ayant un enfant qui a fréquenté ou qui fréquente l'école de langue française.

des effets positifs non seulement sur la pédagogie, mais aussi sur la réussite identitaire des élèves francophones en contexte minoritaire.

CONCLUSION

Selon notre recherche, les directions d'école peuvent recourir à plusieurs styles de leadership dans l'exercice de leur profession. En nous basant sur leurs propos, nous constatons qu'elles ont des points de vue diversifiés sur le sujet. Selon les concepts et les mots utilisés, certaines directions semblent valoriser les styles de leadership participatif et pédagogique, tandis que celles qui ont une meilleure connaissance des attentes du milieu semblent avoir des idées qui se situent dans les styles transformationnel et ancré dans le patrimoine vivant. Nous posons donc la question suivante : les directions d'école qui cernent bien leur style dominant de leadership sont-elles plus aptes à avoir recours à des pratiques exemplaires qui permettent aux élèves de vivre plus d'expériences signifiantes culturelles en français? Les directions les plus conscientes de l'importance de leur rôle de passeur culturel sont-elles plus aptes à utiliser un ou des styles qui valorisent la culture acadienne et la langue française? Nous croyons qu'il s'agit d'une idée à approfondir dans d'autres études. Cependant, plusieurs ont abordé le fait qu'il existe des lacunes sur les plans de la formation et des connaissances pour comprendre la complexité des enjeux du milieu francophone minoritaire. Pour elles, il est important, pour tout le personnel scolaire, d'avoir davantage de connaissances pour développer les compétences pertinentes afin de bien exercer leur fonction.

Cette étude nous conduit à poser d'autres questions : les directions qui travaillent dans une région anglo dominante doivent-elles affronter les mêmes défis que celles qui travaillent en milieu francodominant? Les styles des directions d'écoles des régions plus francophones dans la province sont-ils différents de ceux des directions qui œuvrent dans les régions anglo dominantes? Par ailleurs, nous pensons que la mise en œuvre de la nouvelle Politique d'aménagement linguistique et culturel (MEDPE, 2014) ainsi que la planification de formations sur les enjeux et les pratiques exemplaires à mettre en place pour les directions d'école permettront d'améliorer les connaissances de ces professionnelles et professionnels, et que, au bout du compte, les réussites identitaires et scolaires seront mieux encadrées dans les écoles de la minorité au Nouveau-Brunswick. Autrement dit, une formation en leadership, et plus particulièrement une formation portant sur les styles appropriés de leadership, leur permettrait d'être mieux outillées pour réaliser la mission de l'école francophone en milieu minoritaire en devenant ainsi plus conscientisées sur comment, pourquoi et dans quelles conditions il faut favoriser un tel style plutôt qu'un autre. Nous reconnaissons le besoin d'explorer davantage le rôle du passeur culturel pour développer l'éveil et l'autonomie auprès des leaders éducationnels en milieu francophone minoritaire afin de leur permettre de jouer pleinement ce rôle (LeBlanc, 2009).

Nous croyons que la contribution de notre étude permet d'élargir les connaissances sur le leadership exercé par les directions d'école en milieu linguistique minoritaire au Nouveau-Brunswick et, ainsi, de développer des outils pour les aider à mieux exercer leur rôle. Nous souhaitons que les résultats de cette recherche permettent de contribuer aux réflexions des partenaires en éducation ainsi qu'aux acteurs responsables des apprentissages des élèves en milieu francophone minoritaire sur le rôle des directions d'école.

Nous rappelons que notre recherche a été menée dans un district scolaire francophone situé dans le sud-est de la province du Nouveau-Brunswick, une région anglo-dominante. À ce sujet, certaines limites sont constatées. À notre avis, pour approfondir davantage le phénomène du leadership dans les écoles en milieu francophone minoritaire, d'autres études doivent être réalisées. Par exemple, une recherche effectuée dans des régions francodominantes de la province permettrait de comparer les propos des directions travaillant dans ces régions avec ceux des directions des régions anglodominantes, pour ne nommer que celles-ci.

En terminant, compte tenu du peu d'études réalisées sur la problématique du leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick, nous croyons que notre étude contribue à une compréhension d'une problématique d'actualité.

Références bibliographiques

ANGERS, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou, Québec: Éditions CEC.

Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB). (2004). *Mémoire au gouvernement du Nouveau-Brunswick pour une éducation de qualité pour nos élèves*. Fredericton, Nouveau-Brunswick: Auteur.

Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick. (2007). *Charge de travail du personnel enseignant et du personnel à la direction des écoles francophones du Nouveau-Brunswick*. Repéré à <http://www.aefnb.nb.ca/images/pages/CharTrav.pdf>

Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick. (2008). *Mémoire présenté à la Commission sur l'école francophone*. Repéré à [www.gnb.ca/0000/publications/CommEcoleFran/Mémoire%20AEFNB.pdf](http://www.gnb.ca/0000/publications/CommEcoleFran/Memoire%20AEFNB.pdf)

- BASS, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- BERTAUX, D. (dir.). (1981). *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BOUCHAMMA, Y., DAVID, M. et ST-GERMAIN, M. (2005). Leadership et stress en milieu minoritaire francophone. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 40(2), 285-304.
- BRUNET, L. et BOUDREAULT, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'écoles. Un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*, XXIX(2), 283-299. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_2_283.pdf
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- BUSH, T. (2006). The National College for School Leadership: A successful English innovation? *Phi Delta Kappan*, 87(7), 508-511.
- Charte canadienne des droits et libertés*, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R.-U.), 1982, c. 11.
- Comité sénatorial permanent des langues officielles. (2005). *L'éducation en milieu francophone minoritaire: un continuum de la petite enfance au postsecondaire. Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles*. Ottawa, Ontario: Sénat. Repéré à <https://sencanada.ca/Content/SEN/Committee/381/offi/rep/rep06jun05-f.pdf>
- CORMIER, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Moncton, Nouveau-Brunswick: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- CORMIER, M. et LOWE, A. (2010). *Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation*. Moncton, Nouveau-Brunswick: Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.
- DEBLOIS, C. (1998). *L'administration scolaire et le défi paradigmatique*. Sainte-Foy, QC: Cahiers du Labraps, Université Laval.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN: Solution Tree.

- Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (2009). *Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada*. Repéré à http://profils.fcfa.ca/user_files/users/44/Media/Canada/canada_fr.pdf
- FOUCHER, P. (1999). Les droits linguistiques au Canada. Dans J.T. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux* (p. 307-324). Moncton, Nouveau-Brunswick: Éditions d'Acadie.
- GARCÍA-MORALES, V., LLORÉNS-MONTES, F. et VERDÚ-JOVER, A. (2008). The effects of transformational leadership on organizational performance through knowledge and innovation. *British Journal of Management*, 19(4), 299-319.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- GIORGI, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines. Théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupert, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- GODIN, G. (2015). *Liens entre certaines caractéristiques linguistiques, culturelles et psychologiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire au Canada et ses pratiques pédagogiques* (Thèse de doctorat, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada).
- GODIN, J., LAPOINTE, C., LANGLOIS, L. et ST-GERMAIN, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire: un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonie d'Amérique*, 18(1), 63-76.
- GOND, J.P. et MIGNONAC, K. (2002, janvier). *Émotions, leadership et évolution des conditions d'accès aux postes de direction* [Note n° 358]. Toulouse, France: Université des Sciences Sociales.
- HALLINGER, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- HALLINGER, P. et HECK, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical work, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

- HÉON, L., LAPOINTE, C. et LANGLOIS, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. *Recherches féministes*, 20(1), 83-99.
- ISABELLE, C., LAPOINTE, C., BOUCHAMMA, Y., CLARKE, P., LANGLOIS, L. et LEUREBOURG, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20.
- JUNG, D.I. et SOSIK, J.J. (2002). Transformational leadership in work groups: The role of empowerment, cohesiveness, and collective-efficacy on perceived group performance. *Small Group Research*, 33(3), 313-336.
- LAMBERT, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures: le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J.Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux* (p. 403-433). Moncton, Nouveau-Brunswick: Éditions d'Acadie.
- LANDRY, R., DEVEAU, K. et ALLARD, R. (2006). Au-delà de la résistance: principes de la revitalisation ethnolangagière. *Francophonies d'Amérique*, 22, 37-56.
- LANGLOIS, L. et LAPOINTE, C. (2002). Le concept de leadership éducationnel. Origines et évolution. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 1-10). Montréal, Québec: Chenelière/McGrawHill.
- LANGLOIS, L. et LAPOINTE, C. (2007). L'article 23 et les dilemmes éthiques: perceptions de chefs d'établissement scolaire francophones en milieu minoritaire. Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p. 218-224). Ottawa, Ontario: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- LAPOINTE, C. (2002). Diriger l'école en milieu minoritaire. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 63-93). Montréal, Québec: Chenelière/McGraw Hill.

- LAPOINTE, C. et GAUTHIER, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 39-50). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- LAPOINTE, C. et LANGLOIS, L. (2008). *Des frontières floues: l'expérience des nouveaux administrateurs d'arrondissement scolaire hommes et femmes*. Communication présentée au Colloque annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Vancouver, Canada.
- LEBLANC, G. (2009). *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick: une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle. Rapport du président de la Commission*. Fredericton, Nouveau-Brunswick: Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Repéré à <https://www.aefnb.ca/wp-content/uploads/2015/10/Rapport-CEF.pdf>
- LEITHWOOD, K. (1999). An organizational perspective on values for leaders of future schools. Dans P. Begley (dir.), *Values and educational leadership* (p. 25-51). Albany, NY: State University of New York Press.
- LEITHWOOD, K., JANTZI, D. et STEINBACH, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Royaume-Uni: Open University Press.
- LEUREBOURG, R. (2013). Rôles des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 272-297.
- Mahe c Alberta*, [1990] 1 RCS 342.
- MARTEL, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire: 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa, Ontario: Commissariat aux langues officielles.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). (2008). *Commission sur l'école francophone*. Fredericton, Nouveau-Brunswick: Auteur.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (MEDPE) (2009). *Trousse du passeur culturel*. Repéré à <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Passeur-culturel-2015.pdf>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). (2014). *La Politique d'aménagement linguistique et culturel. Un projet de société pour l'éducation de langue française*. Repéré à http://www.gnb.ca/legis/business/past_sessions/57/57-4/LegDoc/Fre/May2014/PolitiqueAmenagementLinguistiqueCulturel.pdf
- MUCCHIELLI, A. (dir.). (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.

- OWENS, R.G. (2000). *Organizational behavior in education* (7^e éd.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- PAILLÉ, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- PIRES, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-167). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- RICHARD, M. et GAUDET, J.A. (2015). Comprendre le rôle de passeuses culturelles que jouent les enseignantes afin de mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 115-133.
- ROCQUE, J. (2006) *L'éducation en français langue première: étude sur le phénomène de l'exogamie et de la gestion scolaire en milieu minoritaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- ROCQUE, J. (2008). *Évolution des clientèles scolaires et défis de la direction d'école en milieu minoritaire de l'Ouest canadien*. Dans N. Pettersen, J.S. Boudrias et A. Savoie (dir.), *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail? Actes du 15^e Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française* (p. 1-11). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SARROS, J.C., COOPER, B.K. et SANTORA, J.C. (2008). Building a climate for innovation through transformational leadership and organizational culture. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(2), 145-158.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2002). La recherche-action collaborative: développement d'une pratique réflexive en éducation relative à l'environnement. Dans L. Sauvé, I. Orellana et M. Sato (dir.), *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement – D'une Amérique à l'autre* (tome 2, p. 327-338). Montréal, Québec: ERE – Université du Québec à Montréal.
- SERGIOVANNI, T.J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SHEPPARD, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-344.
- SHIELDS, C. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

- SHIELDS, C. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- SHIELDS, C. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- STARRATT, J.R. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- STEWART, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.
- WATERS, J.T., MARZANO, R.J. et McNULTY, B.A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO : Mid-Continent Research for Education and Learning.

Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration: l'apport du leadership

France GRAVELLE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Claire DUCHESNE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership

France GRAVELLE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Claire DUCHESNE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Puisque le Canada accueille de nombreux immigrants chaque année, l'embauche de nouveaux enseignants issus de l'immigration est une pratique de plus en plus courante au pays. Les études portant sur la transition à l'emploi vécue par les enseignants francophones issus de l'immigration sont peu nombreuses. C'est pour cette raison qu'il s'avère important de s'interroger à propos des caractéristiques du leadership à adopter ainsi que des stratégies d'encadrement à préconiser par les directions d'école afin de permettre aux nouveaux enseignants issus de l'immigration de vivre une insertion réussie au sein de la profession. Cet article a donc pour but de présenter les résultats d'une recherche qualitative qui a permis d'examiner le Cadre de leadership de l'Ontario préconisant les trois « C » (*Leadership Competencies, Character*

and Commitment) au regard de l'expérience vécue par six directions d'école ayant supervisé du nouveau personnel enseignant issu de l'immigration.

ABSTRACT

Supervision strategies promoting the professional insertion of new teachers with an immigrant background: the contribution of leadership

France GRAVELLE, University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

Claire DUCHESNE, University of Ottawa, Ontario, Canada

Since Canada welcomes many immigrants each year, hiring new teachers with an immigrant background is an increasingly common practice across the country. There are few studies on the experiences of Francophone teachers with an immigrant background as they transition to employment. For this reason, it is important to ask questions about the characteristics of the leadership that needs to be adopted as well as supervision strategies to recommend to school principals to promote the successful integration of new teachers with an immigrant background into the profession. The purpose of this article is to present the results of a qualitative study examining the Ontario Leadership Framework for the three "Cs" (Leadership Competencies, Character and Commitment) in terms of the experiences of six school principals who supervised new teachers with an immigrant background.

RESUMEN

Estrategias de supervisión que favorecen la inserción profesional de nuevos maestros provenientes de la inmigración: la contribución del liderazgo

France GRAVELLE, Universidad de Quebec à Montreal, Quebec, Canadá

Claire DUCHESNE, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Ya que Canadá recibe muchos inmigrantes cada año, la contratación de nuevos maestros provenientes de la inmigración es algo cada vez más corrientes en el país. Los estudios que abordan la transición del empleo experimentado por los maestros francófonos provenientes de la inmigración son muy escasos. Por esta razón, es importante cuestionarse sobre las características del liderazgo más adecuado así como las estrategias de supervisión recomendables para que las direcciones de escuela permitan que los nuevos maestros provenientes de la inmigración vivan una inserción exitosa en su profesión. Este artículo tiene pues como objetivo la presentación de los resultados de una investigación cualitativa que permitió examinar el Cuadro de liderazgo de Ontario el cual preconiza las tres C (*Competencias, Carácter,*

Compromiso) con respecto a la experiencia vivida por seis directores de escuela que supervisaron a personal nuevo proveniente de la inmigración.

INTRODUCTION

Chaque année, le Canada accueille de nombreux immigrants, dont plusieurs ont déjà occupé un poste d'enseignant dans leur pays d'origine. Conséquemment, l'embauche de nouveaux enseignants issus de l'immigration est devenue une pratique de plus en plus fréquente dans plusieurs provinces du pays. C'est notamment le cas de l'Ontario (Citoyenneté et Immigration Canada, 2013). Ces nouveaux enseignants issus de l'immigration rencontrent cependant des obstacles à leur insertion professionnelle, comme le mentionne McIntyre (2015) : « Bien que ceux-ci puissent avoir acquis une vaste expérience ailleurs, ils sont très nombreux à être au chômage depuis leur agrément en Ontario » (p. 36). Une étude menée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2015) a révélé que les enseignants néo-canadiens formés dans un autre pays que le Canada sont plus nombreux à recevoir des prestations de chômage au cours de l'année qui suit leur agrément par cet ordre. Cette étude met également en lumière le fait que les nouveaux enseignants issus de l'immigration sont les plus nombreux à faire de la suppléance, à obtenir des contrats à temps partiel ou à enseigner dans plus d'une école.

Selon Auclair (2013), au Canada, l'enseignement repose actuellement davantage sur la théorie constructiviste de l'apprentissage, ce qui semble être une difficulté pour les nouveaux enseignants issus de l'immigration, bien que la plupart d'entre eux aient suivi une formation à l'enseignement dans des universités canadiennes pour recevoir la qualification provinciale requise. Plus précisément, les nouveaux enseignants issus de l'immigration semblent avoir tendance à utiliser les stratégies qu'ils connaissent, mais qui ne sont pas toujours compatibles avec celles du système éducatif auquel ils souhaitent s'intégrer (Duchesne, 2008; Niyubahwe, Mukamurera et Justas, 2013, 2014). De plus, ils semblent avoir davantage recours à l'enseignement magistral et à éprouver des difficultés avec la gestion de la classe tout en se souciant peu de l'adaptation de stratégies d'enseignement à mettre en place afin de soutenir l'apprentissage des élèves en difficulté (Duchesne, 2008, 2010; Myles, Cheng et Wang, 2006; Niyubahwe *et al.*, 2013, 2014; Wang, 2003). Également, puisque le changement d'habitudes et de pratiques nécessite de désapprendre ce qui a été acquis antérieurement et de réapprendre simultanément de nouveaux savoirs et comportements (Collerette, Delisle et Perron, 2008), ils semblent rencontrer des défis de taille quand ils intègrent les milieux de stage en enseignement (Duchesne, 2010). Ces difficultés ont également été observées chez les nouveaux enseignants issus de l'immigration qui débutent dans la profession comme chez ceux qui possèdent une expérience

acquise ailleurs qu'au Canada (Beynon, Ilieva et Dichupa, 2004 ; Cruickshank, 2004 ; Duchesne, 2008 ; Provencher, Lepage et Gervais, 2016 ; Vallerand et Martineau, 2006a). Afin de pallier ces difficultés, les études de Niyubahwe *et al.* (2013, 2014) suggèrent que les directions d'école occupent une fonction clé pour aider les nouveaux enseignants issus de l'immigration à surmonter leurs difficultés lors de leur insertion professionnelle.

À cet égard, Duchesne et Kane (2010), Mulatris et Skogen (2012), Gélinas Proulx (2014) ainsi que Vallerand et Martineau (2006a) soulignent que la direction d'école joue un rôle crucial dans l'insertion et la rétention des enseignants débutants. D'une part, selon Colley (2002), les directions d'école sont les piliers de la construction d'une culture scolaire favorable à l'insertion du nouveau personnel enseignant. En effet, elles doivent faire en sorte que l'insertion professionnelle soit considérée comme une responsabilité collective, partagée par tous les membres du personnel de l'école. D'autre part, De Stercke, Renson, Cambier, Leemans et Temperman (2010) ainsi que Leroux et Mukamurera (2013) ont mentionné que les directions d'école sont bien placées pour intervenir en raison de la légitimité de leur pouvoir et de l'étendue de leur champ d'action. Également, selon Baillauquès et Breuse (1993), Feiman-Nemser (2003) et Lamarre (2004), les directions d'école doivent encourager le travail en collégialité de même que l'esprit de collaboration et d'entraide au sein des membres du personnel, ce qui permettra aux nouveaux embauchés de s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans l'équipe-école. Afin de favoriser la communication, il semble par ailleurs important qu'elles indiquent clairement aux débutants leur disponibilité et qu'elles aient du temps à leur consacrer. Une direction trop occupée, une porte de bureau trop souvent fermée ou une attitude irrespectueuse ou dictatoriale envers les nouveaux enseignants peuvent décourager ces derniers de faire appel à elle (Vallerand et Martineau, 2006b).

En Ontario, le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (Gouvernement de l'Ontario, 2010) prévoit que les directions d'école rencontrent le nouveau personnel enseignant dès qu'il est embauché ou affecté à une école pour lui présenter le formulaire de stratégie individuelle et pour lui indiquer les activités d'insertion professionnelle auxquelles il doit participer (Règlement de l'Ontario 266/06) (Gouvernement de l'Ontario, 2006). De plus, elles doivent s'assurer que le nouvel enseignant collabore avec son mentor, soit un enseignant chevronné auquel il est jumelé dès son arrivée à l'école, tout en veillant à la mise en place de mesures de soutien offertes par les membres de l'équipe-école. Les directions d'école ont également la responsabilité d'évaluer le rendement de tout nouveau personnel enseignant, conformément à l'échéancier prévu dans le guide du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (Gouvernement de l'Ontario, 2010). Ce programme d'accompagnement d'une année a été conçu afin d'appuyer le nouveau personnel enseignant grâce à un encadrement et à un perfectionnement professionnel continu qui complète la formation initiale à l'enseignement (Gouvernement de l'Ontario, 2010).

Bien que les responsabilités de la direction d'école quant à l'accueil et à l'encadrement du nouveau personnel enseignant soient clairement précisées dans le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, aucune formation ni stratégie d'encadrement explicite n'est proposée, à notre connaissance, aux membres de la direction. En outre, aucun document d'appui ni directive ministérielle n'ont été portés à notre attention en ce qui concerne les types de leadership à préconiser. Par contre, dans une étude menée auprès de 32 enseignants immigrants sur les facteurs de réussite associés à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration en Ontario, Deters (2006) a révélé que le soutien des directions d'école pourrait permettre de surmonter les difficultés rencontrées. Qui plus est, Niyubahwe *et al.* (2013) ont mentionné, dans une étude québécoise, l'importance de l'accueil, de la collaboration, du soutien et de l'acceptation par la communauté scolaire et par les parents d'élèves comme conditions facilitant la réussite de l'insertion professionnelle de ces enseignants. Enfin, en 2012, l'Institut de leadership en éducation de l'Ontario a publié le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO), qui s'adresse aux directions d'école. Ce document, issu des travaux du professeur Leithwood, répertorie des pratiques de supervision du personnel scolaire favorisant le plus la réussite et le bien-être des élèves, et reconnues par les chercheurs et les professionnels. Malgré la qualité et la pertinence des pratiques proposées par des directions d'école chevronnées, ce document ne présente aucune stratégie de supervision et d'encadrement pouvant soutenir l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

À la suite de ces constats, et afin de s'inscrire dans l'esprit du Cadre de leadership de l'Ontario basé sur les trois « C » (*Leadership Competencies, Character and Commitment*) de Gandz, Crossan, Seijts et Stephenson (2010), cette approche a été retenue comme modèle théorique pour le traitement des données recueillies lors de cette étude. Les auteurs de ce modèle considèrent que le leadership se caractérise par ces trois grandes composantes en lien avec l'être et le faire. Selon Gandz *et al.* (2010), le leadership se situe à la croisée des traits de la personnalité (caractère), des compétences et de l'engagement. Plus précisément, selon eux, une seule de ces trois composantes ne permet pas de comprendre pleinement la réalité des dirigeants efficaces et de leur leadership.

Dans le cadre de cet article, les résultats d'une recherche qualitative menée auprès de six directions d'écoles primaires et secondaires d'un conseil scolaire francophone de l'Ontario ayant récemment accueilli des nouveaux enseignants issus de l'immigration au sein de leur établissement scolaire, et visant à répondre à la question de recherche : « Quelles sont les principales caractéristiques du leadership des directions d'école ainsi que les stratégies d'encadrement qu'elles utilisent afin de favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration? », seront présentés. Les compétences, les traits de personnalité, les comportements ainsi que les stratégies d'encadrement mises en place par les directions d'école par-

ticipantes afin de favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration seront par ailleurs discutés.

CADRE DE LEADERSHIP DES TROIS « C » (LEADERSHIP COMPETENCIES, CHARACTER AND COMMITMENT)

Le domaine du leadership est vaste et difficile à circonscrire. En effet, il existe sans doute autant de définitions de ce concept que d'experts qui ont tenté de le définir (Mazutis, Morris et Olsen, 2011). Ce domaine peut sembler fragmenté en raison du fait que de nouvelles théories peuvent se concentrer sur un aspect particulier de la personnalité (*être*) ou de l'action (*faire*) des leaders (Yukl, 2012). Dans l'ensemble, on constate un manque de théories intégratives qui regroupent à la fois la personnalité et les comportements requis pour être un bon leader (Yukl, 2012). C'est donc à partir du postulat stipulant que les dirigeants jugés exceptionnels démontrent des compétences particulières (*competencies*, ou compétences), manifestent certains comportements, croyances et traits de personnalité (*character*, ou caractère), s'attachent à travailler d'arrache-pied et à toujours s'améliorer (*commitment*, ou engagement) que le Cadre de leadership des trois « C » a été conçu.

C'est à partir de la recherche conduite par House, Hanges, Javidan, Dorfman et Gupta (2004) portant sur le leadership que la définition suivante a été formulée : « Le leadership est la capacité d'influencer, de motiver et d'outiller les autres pour qu'ils contribuent à l'efficacité et à la réussite des organisations dont ils sont membres » (traduction libre). C'est grâce à cette recherche, à laquelle ont participé plus de 300 spécialistes du développement organisationnel et des étudiants en administration en provenance du Canada, des États-Unis, de l'Angleterre et de la Chine, que les chercheurs Gandz *et al.* (2010) ont conçu leur modèle.

Compétences (*Competencies*)

D'après Gandz *et al.* (2010), par compétences on entend « les connaissances, la compréhension, les aptitudes et le jugement que les leaders doivent posséder [...] [et] qui déterminent ce que les leaders sont capables d'accomplir » (p. 55). Dans le cas du travail des directions d'école auprès des nouveaux enseignants issus de l'immigration, il peut s'agir de compétences interpersonnelles (par exemple, établir des relations professionnelles avec eux), de compétences organisationnelles (par exemple, concevoir, au sein de l'école, un programme de mentorat qui leur est spécifiquement destiné) et de compétences stratégiques (par exemple, influencer le conseil scolaire dans le but d'obtenir une subvention pouvant servir à concevoir une formation s'adressant exclusivement à eux).

Caractère (*Character*)

Selon Gandz *et al.* (2010), les compétences « [...] définissent ce qu'un leader peut faire, tandis que le caractère définit ce qu'un leader fera dans différentes situations » (p. 58). Le caractère s'exprime par des traits de personnalité et des croyances qui orientent les comportements (Gandz *et al.*, 2010, p. 58-59). À titre d'exemple, l'écoute et l'empathie de la direction d'école peuvent aider les nouveaux enseignants issus de l'immigration à bien se sentir au sein d'une nouvelle équipe-école (par exemple, rencontrer individuellement le nouvel enseignant issu de l'immigration pour discuter avec lui de son enseignement, de sa classe, etc.). C'est donc l'ensemble des traits et des qualités d'une personne qui compose son caractère.

Engagement (*Commitment*)

Selon le modèle de Gandz *et al.* (2010), les *bons dirigeants* et les *bonnes dirigeantes* mettent au premier plan le bien-être de leur organisation et du personnel au détriment de leur profit personnel (par exemple, assister à un gala sportif pendant le week-end). En matière d'engagement, les chercheurs s'entendent sur le fait qu'un leader apprécié fait preuve d'un caractère affable et de compétences professionnelles tout en étant engagé. « En effet, les leaders efficaces sont de grands travailleurs, très dévoués, qui savent apprendre de leurs expériences » (Gandz *et al.*, 2010, p. 60-61).

Plus communément connu sous le vocable *Leadership Competencies, Character and Commitment*, le Cadre de leadership des trois « C » a essentiellement servi à évaluer le leadership dans le milieu des affaires. Ce cadre peut cependant être adapté selon le type d'organisation et la situation, car un leader demeure une personne qui a son propre caractère, démontre des compétences, tout en faisant preuve d'engagement à l'égard de ses responsabilités professionnelles (Gandz *et al.*, 2010). Ce modèle théorique a donc été retenu afin de pouvoir déterminer les caractéristiques de leadership des directions d'école qui encadrent les nouveaux enseignants issus de l'immigration ainsi que les stratégies d'encadrement qu'elles utilisent pour favoriser l'insertion professionnelle de ce nouveau personnel enseignant.

Stratégies d'encadrement

Selon Mispelblom Beyer et Glée (2012), le travail d'encadrement se définit par l'importance accordée au fait de « penser son action ». Cela peut se traduire par le fait de « prendre du recul » ou de réfléchir aux actions que l'on pose, ce qui permet d'éviter de commettre des erreurs. Selon ces chercheurs, les stratégies d'encadrement exigent une réflexion à moyen et à long termes se traduisant, à titre d'exemple, par la préparation minutieuse de ses communications en y réfléchissant avec profondeur tout en choisissant les bons comportements à adopter.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Afin de recueillir le témoignage des participants au regard du phénomène étudié, des méthodes qualitatives de collecte et d'analyse des données ont été adoptées. Le recrutement des participants a été réalisé grâce à des invitations acheminées par courriel à toutes les directions d'école du conseil scolaire prenant part à la recherche. Les objectifs du projet, de même que la nature et la durée de la contribution attendue, y étaient précisés. Par ailleurs, les participants devaient avoir accueilli et supervisé au cours des années antérieures au moins un nouvel enseignant issu de l'immigration au sein de leur école dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant.

Participants

Malgré les deux rappels acheminés à l'ensemble du personnel de direction des écoles du conseil scolaire ciblé, seulement six participants se sont portés volontaires (voir le tableau 1). Il est probable que la lourdeur de la tâche et l'horaire de travail chargé du public visé en soient la cause (Gravelle, 2009).

Tableau 1. **Membres de directions d'école participant aux entrevues individuelles**

Entrevue	Sexe	Pseudonyme*	Poste occupé	Ordre d'enseignement	Années d'expérience à la direction	Nombre d'enseignants supervisés dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (en général – issus de l'immigration)
1	F	Denise	Directrice adjointe	Primaire	5,5	8 enseignantes et enseignants
2	F	Diane	Directrice	Primaire	14	Plusieurs (ne connaît pas le nombre exact)
3	M	Didier	Directeur	Primaire	10	Environ 20 enseignantes et d'enseignants
4	M	Daniel	Directeur adjoint	Secondaire	0,8	3 enseignantes et enseignants
5	M	Damien	Directeur	Secondaire	6	Environ 10 enseignantes et enseignants, dont 3 à 4 sont issus de l'immigration
6	M	David	Directeur	Secondaire	12	Environ 25 enseignantes et enseignants

* Les prénoms des membres de directions d'école participant à la recherche ont été remplacés par des pseudonymes.

Parmi ces six participants, quatre occupaient un poste à la direction et les deux autres, un poste à la direction adjointe. De ce nombre, trois provenaient de l'ordre primaire et les trois autres occupaient un poste dans une école secondaire. L'échantillon était composé de quatre hommes et de deux femmes possédant de une à quatorze années d'expérience à la direction d'un établissement scolaire. Ils estimaient avoir encadré entre trois et vingt-cinq nouveaux enseignants issus de l'immigration depuis leur entrée en fonction à la direction d'école au sein du conseil scolaire.

Procédures et instrumentation de la collecte de données

Les participants à la recherche ont accordé une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée de 45 à 60 minutes. Le protocole d'entrevue, basé sur celui de Duchesne et Savoie-Zajc (2005), a été conçu à l'aide du Cadre de leadership des trois «C» de Gandz *et al.* (2010) dans le but de déterminer les caractéristiques des directions d'école ainsi que les stratégies d'encadrement qu'elles utilisaient afin de soutenir l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Le tableau 2 présente le protocole d'entrevue utilisé.

Tableau 2. **Protocole d'entrevue – Membres de directions d'école**

1. Volet descriptif	
Permet à l'intervieweuse de même qu'à la personne interviewée de faire connaissance et de dresser sommairement le profil de cette dernière.	
Thèmes	Questions
1.1 Préparation à l'entrevue	Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue. Rappel du but de l'entrevue : connaître votre expérience d'encadrement en tant que membre de la direction ou de la direction adjointe et les stratégies que vous utilisez auprès d'un nouvel enseignant issu de l'immigration et de son mentor, s'il y a lieu. Lire et signer le formulaire de consentement.
1.2 Profil démographique et expérience	Depuis combien de temps occupez-vous un poste à la direction d'école? Pourriez-vous me parler de votre expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation en tant que membre de la direction ou de la direction adjointe? À combien estimez-vous, à peu près, le nombre de nouveaux enseignants en insertion professionnelle qui ont été sous votre responsabilité au fil des ans dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant? Environ combien étaient issus de l'immigration?
1.3 Exploration du sujet	Avez-vous reçu une quelconque formation à l'encadrement des nouveaux membres du personnel enseignant et de leurs mentors de la part de votre conseil scolaire ou du ministère? Expliquez. (Si la réponse est non : Comment avez-vous appris à les encadrer?)
2. Volet analytique	
Permet à la personne interviewée de s'exprimer sur son expérience et sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci.	
2.1 Difficultés et obstacles à l'insertion	Au cours de votre expérience en tant que membre d'une direction d'école, quelles sont les principales difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants issus de l'immigration que vous avez observées? En quoi ces difficultés sont-elles particulières aux nouveaux enseignants issus de l'immigration par rapport à un nouvel enseignant qui serait né ou aurait grandi au Canada? Avez-vous observé des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants issus de l'immigration, ces obstacles pouvant provenir du contexte d'enseignement, des collègues ou du conseil scolaire en tant qu'organisation? En tant que responsable du personnel de votre d'école, avez-vous rencontré vous-même des difficultés particulières d'encadrement auprès des nouveaux enseignants issus de l'immigration? Expliquez.
2.2 Stratégies d'encadrement des nouveaux enseignants	Nous allons maintenant parler du type d'encadrement que vous offrez aux nouveaux enseignants. Pouvez-vous décrire les différentes stratégies d'encadrement que vous utilisez auprès des nouveaux enseignants du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant? En tenant compte uniquement des difficultés d'insertion professionnelle rencontrées par les nouveaux enseignants issus de l'immigration, quelles sont les stratégies d'accompagnement qui vous sembleraient les plus efficaces pour les aider à surmonter ces difficultés? Expliquez. Lesquelles permettraient à leurs mentors de les aider à surmonter ces difficultés? Expliquez.
3. Volet positionnement	
Permet à la personne interviewée d'exprimer son opinion et son point de vue critique.	
3.1 Style de leadership (Cadre de leadership des trois «C» de Gandz <i>et al.</i> , 2010)	Pouvez-vous décrire votre style de gestion? Quels sont les traits de personnalité (caractère) associés au leadership dont une direction devrait faire preuve afin de bien encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration? Selon vous, quelles sont les compétences que doivent développer les directions d'école afin de bien accompagner les nouveaux enseignants issus de l'immigration? De quelle façon une direction peut-elle démontrer son engagement dans le cadre de l'accompagnement des nouveaux enseignants issus de l'immigration?
4. Volet théorique	
Offre à la personne interviewée l'occasion de formuler la description d'un idéal ou d'émettre des hypothèses au regard de l'expérience vécue.	
4.1 Encadrement et accompagnement souhaité	Selon vous, qu'est-ce que les directions d'école (ou le conseil scolaire) pourraient faire de plus (ou de différent) pour mieux encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle? Que pourraient-elles faire de plus (ou de différent) pour mieux encadrer les mentors qui les accompagnent?
4.2 Clôture de l'entretien	Je n'ai plus d'autres questions. Y a-t-il des éléments que vous aimeriez ajouter sur des thèmes dont nous avons parlé ou sur tout autre thème qui vous semble pertinent?

Processus d'analyse des données

Les comptes rendus intégraux des entrevues ont été transférés dans la banque de documents du logiciel NVivo 10 utilisé comme outil de traitement des données. Ces données ont été soumises à deux phases d'analyse. Dans un premier temps, la réduction des données a été effectuée, puis traduite en codes et en catégories provisoires. Un travail de révision, de classification et de mise en relation des codes et des catégories a par la suite été réalisé. Finalement, la relecture complète des entrevues et l'examen attentif des données réduites visant la triangulation des données ont finalement été privilégiés par les membres de l'équipe afin de permettre des réajustements (Savoie-Zajc, 2011).

Considérations éthiques

Le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa a autorisé le recrutement des participants, et le consentement éclairé de chacun d'eux a été obtenu. Un pseudonyme leur a par ailleurs été attribué afin de respecter leur anonymat. Les résultats de la recherche leur ont été communiqués par la diffusion d'un rapport de recherche remis au conseil scolaire au terme de l'étude, de même que lors d'une présentation offerte à l'ensemble des directions d'école par un membre de l'équipe de recherche.

RÉSULTATS

La collecte de données a permis de mettre en lumière des traits de personnalité (caractère), des compétences ainsi que des comportements et des actions faisant foi de l'engagement des directions d'école tout en rendant possible la détermination de stratégies d'encadrement.

Traits de personnalité (caractère) (*Character*)

Comme premier trait de caractère évoqué, cinq répondants ont souligné l'importance d'être à l'écoute des nouveaux enseignants issus de l'immigration, étant donné que ces derniers ont vécu des expériences de vie différentes selon leur culture d'origine. Comme autre trait, trois des six répondants ont ajouté qu'il était important de comprendre les problématiques évoquées par les nouveaux enseignants issus de l'immigration tout en démontrant de la flexibilité. Deux répondants ont également fait part des aspects positifs associés à l'accompagnement de ce nouveau personnel enseignant.

David a également mentionné l'importance de susciter la confiance afin que les nouveaux enseignants issus de l'immigration puissent dialoguer plus facilement avec les directions d'école :

[...] quand ce sont des gens qui viennent d'ailleurs, il faut penser à l'aspect culturel, donc, j'ai souvent entendu ceci : « Tu es le patron, je ne peux pas t'exprimer ça. » Selon moi, il faut arriver à les mettre en confiance pour s'ouvrir et mettre cartes sur table et dire ceci : « Ça, ça ne va pas » ou « J'ai besoin d'appui » [...]

Ainsi, selon les participants à cette recherche, être à l'écoute, être flexible, bien comprendre les problématiques et offrir un accompagnement qui oriente les nouveaux enseignants issus de l'immigration vers les ressources pouvant les aider à répondre à leurs besoins sont les principaux traits de personnalité (caractère) qui semblent favoriser leur insertion professionnelle.

Compétences (*Competencies*)

Sur le plan des compétences, deux répondants ont souligné qu'il fallait savoir s'adapter aux diverses situations ainsi qu'aux différentes cultures. Deux autres participants ont fait allusion à l'importance de planifier du temps afin de pouvoir rencontrer individuellement les nouveaux enseignants issus de l'immigration. L'un des six répondants a mentionné que démontrer de l'empathie, devenir inclusif en acceptant la diversité au sein des membres de l'équipe-école et leur accorder une importance plus grande tout en témoignant de l'appréciation à l'égard de leur travail semblent être des compétences pouvant favoriser une insertion optimale des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

Engagement (*Commitment*)

Sur le plan de l'engagement, les participants ont partagé plusieurs exemples de comportements et d'actions qu'ils croient essentiels pour bien encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration. Selon trois répondants, bien accueillir ces derniers au sein de l'école serait primordial. À titre d'exemple, ils ont souligné la présentation du nouvel enseignant issu de l'immigration aux membres de l'équipe-école lors de la rentrée scolaire.

Également, trois répondants ont mentionné que l'engagement d'une direction d'école se traduit souvent par une présence assidue sur le terrain, auprès du personnel. De plus, trois des six répondants ont mentionné l'importance de porter une attention particulière aux nouveaux enseignants issus de l'immigration, ce qui constitue également une marque d'appréciation à leur égard. Trois autres répondants ont souligné que l'engagement pouvait se traduire par de l'observation et de

l'appui, ce qui rejoint certains traits de personnalité (caractère) mentionnés précédemment. Par ailleurs, deux des six répondants ont indiqué qu'il fallait respecter les nouveaux enseignants issus de l'immigration et les connaître en se renseignant sur les mœurs et les coutumes de leur pays d'origine.

Comme autre action à privilégier, David a indiqué que, selon lui, établir sa crédibilité au sein des différentes communautés ethniques pouvait contribuer à favoriser l'insertion des nouveaux enseignants issus de l'immigration (créer un lien de confiance entre les individus). À titre d'exemple, il a soulevé le fait de s'intéresser aux nouveaux enseignants issus de l'immigration en leur posant des questions liées à leur expérience professionnelle antérieure. De plus, Denise a mentionné l'importance de leur expliquer la culture de l'école, les enjeux rencontrés par la francophonie minoritaire ainsi que la philosophie de l'éducation au Canada.

Stratégies d'encadrement

Les directions d'école interviewées ont partagé une série de stratégies d'encadrement facilitant, selon elles, l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration au sein de la profession. Même si certaines de ces stratégies s'adressent à l'ensemble des enseignants débutants, sans être spécifiques aux nouveaux enseignants issus de l'immigration, elles s'avèrent toutefois importantes pour faciliter leur insertion dans l'école. Selon l'un des répondants, une des stratégies fondamentales est de s'assurer que les nouveaux enseignants issus de l'immigration ont en main toutes les informations à propos du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant et qu'ils en comprennent le fonctionnement ainsi que l'utilité. Cinq répondants ont mentionné l'importance d'organiser une visite de l'école au début de l'année scolaire afin de leur faire découvrir les lieux, d'apprendre à les connaître et de discuter de la culture spécifique du milieu. Deux directions d'école ont indiqué qu'elles avaient pour fonction de faciliter le jumelage des nouveaux enseignants issus de l'immigration avec des mentors en essayant de cibler le meilleur pairage possible. Selon cinq répondants, des rencontres individuelles, des observations et des visites effectuées dans la classe des nouveaux enseignants issus de l'immigration permettent aux directions d'école d'en connaître davantage sur les besoins de soutien qu'ils manifestent. Selon ces mêmes répondants, ces temps consacrés exclusivement aux nouveaux enseignants issus de l'immigration sont de belles occasions d'effectuer un suivi auprès d'eux tout en leur permettant d'entamer des discussions sur leurs pratiques et en leur offrant de la rétroaction au regard des observations réalisées.

En terminant, trois répondants ont souligné l'importance d'intégrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration dans les communautés d'apprentissage professionnelles existant au sein de l'établissement scolaire afin qu'ils puissent se familiariser plus rapidement avec la culture franco-ontarienne en discutant avec leurs

collègues. Ils ont fait allusion, plus particulièrement, au modèle ontarien qui « favorise la contribution de chaque personne et encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves » (Eaker, DuFour et DuFour, 2004). De plus, une communauté d'apprentissage professionnelle « se fonde sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et se manifeste par un milieu où les gens échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs et où ils sont constamment en situation d'apprentissage » (Hord, 1997). Selon les directions d'école interviewées, les communautés d'apprentissage professionnelles ont pour objectif de favoriser la collégialité et le travail d'équipe afin d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Bref, selon les participants à la recherche, toutes les stratégies soulevées sont des actions concrètes qui favorisent l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au terme de cet article, il apparaît que le leadership des directions d'école en matière de soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration est significatif aux yeux des six répondants. Il est intéressant de constater que les témoignages recueillis démontrent des similitudes avec les travaux de certains chercheurs. À titre d'exemple, en Ontario, la recherche de Deters (2008), réalisée auprès de 32 enseignants immigrants du primaire et du secondaire pour déterminer des facteurs de réussite de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration, a révélé, d'une part, que le soutien de la direction d'école permettait de surmonter les difficultés et, d'autre part, que la communauté scolaire avait également un rôle à jouer dans le succès de cette insertion. Dans un même ordre d'idées, selon Niyubahwe *et al.* (2013), l'accueil, la collaboration, le soutien et l'acceptation par la direction de l'école, les collègues de travail et les parents d'élèves demeurent essentiels à l'insertion du nouvel enseignant issu de l'immigration.

De plus, Lamontagne (2008) a mentionné l'importance d'offrir aux nouveaux enseignants des occasions de collaboration avec les autres professionnels de l'école, d'autant plus que certains chercheurs ont souligné le fait que la collaboration et la collégialité aident à favoriser l'insertion professionnelle (American Association of State Colleges and Universities, 2006; Bickmore et Bickmore, 2010; Howe, 2006). Comme le rappellent Vogel (2004) et Shakrani (2008), la première tâche de soutien qui incombe à la direction d'école consiste à fournir aux nouveaux enseignants les informations quant au fonctionnement ainsi que celles relatives à l'organisation de l'école et de sa communauté. En plus d'informer, les directions d'école ont un important rôle d'accueil lors de la rentrée scolaire. Plus précisément, afin de favoriser une insertion professionnelle réussie, il faut « mettre le nouveau venu à l'aise, lui faciliter le travail, lui apporter l'aide ou le conseil qu'il sollicite, lui faire sentir qu'il n'est pas

un intrus, mais un collègue à part entière avec lequel il va faire bon travailler [...] » (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 157).

CONCLUSION

Les objectifs principaux de la recherche étaient de cerner les caractéristiques des directions d'école ainsi que les stratégies d'encadrement qu'elles utilisent afin de favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

Pour réaliser ce projet, un protocole d'entrevue semi-dirigée a été conçu à l'aide du Cadre de leadership des trois « C » de Gandz *et al.* (2010), ce qui a permis de relever des traits de personnalité (caractère), des compétences et des actions manifestant l'engagement chez les membres de la direction d'école encadrant des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Ces entrevues ont également permis de déterminer des stratégies d'encadrement qui, selon eux, aident à favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

À la lumière des six témoignages analysés et de la documentation recensée, il semble prioritaire que les membres de la direction d'école soient sensibilisés à l'importance d'accueillir, de soutenir et d'encadrer les nouveaux enseignants issus de l'immigration dans le but de favoriser la réussite de leur insertion professionnelle. Malgré le nombre restreint de participants, qui constitue en soi une limite à la recherche, il serait intéressant ultérieurement d'examiner les répercussions des stratégies d'encadrement utilisées par les directions d'école, formées par le conseil scolaire, quant à l'importance de leur rôle auprès des nouveaux enseignants issus de l'immigration lors de leur insertion professionnelle.

En somme, par ses composantes qui se veulent intégrées, le Cadre de leadership des trois « C » a permis de constater des similitudes en ce qui concerne les traits de personnalité (caractère), les compétences ainsi que les comportements et les actions démontrant de l'engagement de la part des participants à la recherche quant à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration au sein des écoles franco-ontariennes.

Références bibliographiques

- American Association of State Colleges and Universities. (2006). Teacher induction programs: Trends and opportunities. *Policy Matters*, 3(10), 1-4.
- AUCLAIR, D. (2013). *Le constructivisme et la logique des compétences en tant que relativisme scientifique: les réformes de l'éducation sous les impératifs utilitaires de la mondialisation néolibérale* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/5290/1/M12844.pdf>
- BAILLAUQUÈS, S. et BREUSE, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- BEYNON, J., ILIEVA, R. et DICHUPA, M. (2004). Re-credentialling experiences of immigrant teachers: Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(4), 429-444.
- BICKMORE, D. L. et BICKMORE, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2013). *Canada – Entrées totales de titulaires de permis de travail dans le cadre d'un programme de mobilité internationale selon la province ou le territoire et la région urbaine, 2009-2013*. Ottawa, Ontario.
- COLLERETTE, P., DELISLE, G. et PERRON, R. (2008). *Le changement organisationnel: théorie et pratique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- COLLEY, A. C. (2002). What can principals do about new teacher attrition? *Principal*, 81(4), 22-24.
- CRUICKSHANK, K. (2004). Towards diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138.
- DE STERCKE, J., RENSON, J., CAMBIER, J. B., LEEMANS, M. et TEMPERMAN, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Repéré à : http://enseignement.be/download.php?do_id=8042
- DETERS, P. (2006). *Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community*. Toronto, Ontario : Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Modern Language Centre (AELFE).

- DETERS, P. (2008). *The professional acculturation of internationally educated teachers in Canada: Affordances, constraints, and the reconstruction of professional identity*. Communication présentée à la Sociocultural Perspectives on Teacher Education and Development Conference, Oxford, Royaume-Uni. Repéré à : <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:974f6dac-9472-4ca6-ac99-8d10403ab3bd/datastreams/ATTACHMENT01>
- DUCHESNE, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119-139.
- DUCHESNE, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115.
- DUCHESNE, C. et KANE, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- DUCHESNE, C. et SAVOIE-ZAJC, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 5(2), 69-95.
- EAKER, R., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas. Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- GANDZ, J., CROSSAN, M., SEIJTS, G. et STEPHENSON, C. (2010). *Leadership on trial: A manifesto for leadership development*. London, Ontario : Richard Ivey School of Business.
- GÉLINAS PROULX, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Récupéré de Recherche uO, l'archive de publications électroniques de l'Université d'Ottawa : <http://www.ruor.uottawa.ca/fr/handle/10393/30655>
- Gouvernement de l'Ontario. (2010). *Évaluation du rendement du personnel enseignant. Guide des exigences et des modalités*. Récupéré du site du ministère de l'Éducation : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/TP_Manual_French_September2110.pdf

- Gouvernement de l'Ontario. (2006). *Règlement de l'Ontario 266/06*. Repéré à : <https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/r06266>
- GRAVELLE, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* (thèse de doctorat, Université de Paris-Est, France). Repéré à : <http://www.theses.fr/2009PEST0058>
- HORD, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- HOUSE, R. J., HANGES, P. J., JAVIDAN, M., DORFMAN, P. W. et GUPTA, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations. The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- HOWE, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Institut de leadership en éducation. (2012). *Le Cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de la recherche*. Repéré à : https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4414/9677/0529/CL0_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre.pdf
- LAMARRE, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- LAMONTAGNE, M. (2008). *L'insertion professionnelle: les besoins de l'enseignant débutant et les programmes efficaces d'insertion professionnelle*. Communication présentée à la Rencontre régionale du Comité Insertion Professionnelle de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. Québec, Québec. Repéré à : http://cnipe.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/pdf_IP_Besoins_ens_deb_Prog_IP.pdf
- LEROUX, M. et MUKAMURERA, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- MAZUTIS, D. D., MORRIS, Z. et OLSEN, K. (2011). *Leadership aux cycles supérieurs et au postdoctorat*. London, Ontario : Richard Ivey School of Business.
- McINTYRE, F. (2015, mars). Transition à l'enseignement. Rapport 2014. *Pour parler profession*, 34-36.

- MISPELBLOM BEYER, F. et GLÉE, C. (2012). *Diriger et encadrer autrement. Théoriser ses propres stratégies alternatives*. Paris : Armand Colin.
- MULATRIS, P. et SKOGEN, R. (2012). Pour une inclusion complète: l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 331-352.
- MYLES, J., CHENG, L. et WANG, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- NIYUBAHWE, A., MUKAMURERA, J. et JUTRAS, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec: expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 16(2), 55-87.
- NIYUBAHWE, A., MUKAMURERA, J. et JUTRAS, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2015). *Transition à l'enseignement 2015. Perspectives des diplômés des programmes de formation à l'enseignement de langue française*. Repéré à : https://www.oct.ca/-/media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202015/FR/2015%20T2T%20Supplementary%20Report_fr_accssble_web.pdf
- PROVENCHER, A., LEPAGE, M. et GERVAIS, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 15-28.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étape et approches* (3^e éd., p. 123-147). Sherbrooke, Québec : ERPI.
- SHAKRANI, S. (2008). *Teacher turnover: Costly crisis, solvable problem*. Repéré à : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502130.pdf>
- VALLERAND, A.-C. et MARTINEAU, S. (2006a). *Les enseignants immigrants : difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Récupéré du site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) : <http://www.cnipe.ca/?Les-enseignants-immigrants,141>

- VALLERAND, A.-C. et MARTINEAU, S. (2006b). *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*. Récupéré du site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) : <http://www.cnipe.ca/?Role-de-la-direction-quant-a-l,705>
- VOGEL, T. L. (2004). *An analysis of working conditions experimented by beginning teachers in an urban school district* (thèse de doctorat non publiée). Université de Memphis, États-Unis.
- WANG, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* (thèse de doctorat non publiée). University of Toronto, Canada.
- YUKL, G. (2012). *Leadership in organizations* (8^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement

Pierre LAPOINTE

Université de Montréal, Québec, Canada

André BRASSARD

Université de Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 **Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 **Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 **Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 **Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 **Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 **La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 **Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 **Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 **Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 **La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 **Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement

Pierre LAPOINTE

Université de Montréal, Québec, Canada

André BRASSARD

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

En raison de leur capacité à influencer les conditions locales d'enseignement et d'apprentissage, les directions d'établissement d'enseignement sont fortement sollicitées dans l'actualisation des politiques éducatives. Toutefois, plusieurs questions subsistent quant à savoir comment elles parviennent à actualiser ce leadership. Dans le cadre d'une recherche sur la mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats au Québec, le présent texte examine comment les directions composent avec les attentes des gestionnaires des services centraux et celles du personnel enseignant de leur établissement dans le processus de mise en application de cette politique. Dans une perspective compréhensive, inspirée des travaux dans le domaine, cette analyse prend appui sur des données d'entrevues. Nos résultats montrent que

les directions modulent leurs interventions en fonction des directives de leurs supérieurs hiérarchiques et les ajustent selon l'état de réceptivité des enseignants de leur établissement. Pour susciter l'engagement de ces derniers, les directions déploient différentes stratégies d'intervention qui visent à légitimer l'adoption d'un plan d'action, à rassurer les enseignants quant aux finalités de la politique et à les inciter à se concerter en vue d'améliorer leurs pratiques. Les principaux constats de cette recherche sont discutés, en référence aux recherches dans ce domaine.

ABSTRACT

Reconciling internal and external pressures on school principals implementing results-based management

Pierre LAPOINTE, University of Montreal, Quebec, Canada
André BRASSARD, University of Montreal, Quebec, Canada

Because of their ability to influence local teaching and learning conditions, school principals are being pressured to update educational policies. However, several questions remain as to how they can modernize this leadership. As part of a research project on the implementation of the results-based management policy in Quebec, this paper examines how principals deal with the expectations of school board administrators and teaching staff in the process of applying this policy. From a comprehensive perspective inspired by work in the field, this analysis is based on interview data. Our results show that principals adjust their interventions according to instructions from their superiors and the responsiveness of teachers. To encourage teachers' commitment, principals use various intervention strategies that aim to legitimize the adoption of an action plan, reassure teachers about the objectives of the policy and encourage them to consult with each other with a view to improving their practices. The main findings of the study are discussed, with reference to research in this area.

RESUMEN

La conciliación de las presiones internas y externas en la aplicación de la gestión basada en resultados de las direcciones de establecimientos educativos

Pierre LAPOINTE, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá
André BRASSARD, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Debido a su capacidad de influenciar las condiciones locales de enseñanza y de aprendizaje, las direcciones de establecimientos educativos han sido muy solicitadas en la actualización de las políticas educativas. Sin embargo, aún persisten ciertas

cuestiones con respecto a la pregunta de cómo logran actualizar dicho liderazgo. En el cuadro de esta investigación sobre la aplicación de la política de gestión basada en resultados en Quebec, el presente texto examina cómo las direcciones se las arreglan con las expectativas de los gestores de los servicios centrales y las del personal educativo de sus establecimientos, en el proceso de aplicación de dicha política. Desde una perspectiva comprensiva, inspirada en los trabajos en este campo, nuestro análisis se basa en los datos provenientes de entrevistas. Nuestros resultados muestran que las direcciones modulan sus intervenciones en función de las directivas de sus superiores jerárquicos y las ajustan según la receptividad de los maestros de sus escuelas. Para promover la participación del personal, las direcciones despliegan diversas estrategias de intervención cuya meta es legitimar la adopción de un plan de acción que otorgue garantías a los maestros en lo que concierne a las finalidades de la política e incitarlos a concertarse con el fin de mejorar sus prácticas. Las constataciones principales de esta investigación se discuten tomando como referencia las investigaciones en este campo.

INTRODUCTION¹

Les directions d'établissement d'enseignement exercent un rôle clé dans la mise en application des politiques axées sur l'amélioration de la réussite scolaire, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (2015). Notre recherche examine, entre autres, comment des directions d'établissement d'enseignement québécois assument ce rôle et concilient les attentes des gestionnaires de leur commission scolaire et celles du personnel enseignant de leur établissement dans la mise en œuvre d'une politique de gestion axée sur les résultats. Après une brève présentation de cette politique, le texte propose une revue des écrits scientifiques sur le travail d'interface de ces directions. Les objectifs de notre étude sont ensuite énoncés. À la suite de l'exposé de la méthodologie et des résultats, les principaux constats de l'étude sont discutés, en référence aux recherches dans ce domaine.

PROBLÉMATIQUE

Depuis le début des années 2000, le modèle de la gestion axée sur les résultats, inspiré des politiques de reddition de comptes (accountability), a été progressivement institutionnalisé sur le plan formel dans le système d'éducation québécois (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013; Dembélé et al., 2013). Ce mode de gestion s'incarne dans

1. Ce texte porte sur une étude financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (subvention de développement de partenariat 890-2011-0058).

un dispositif légal dont la fonction est d'orienter et de coordonner les actions des acteurs dans les établissements d'enseignement selon des principes de transparence, de responsabilisation et d'efficacité. Entre autres, cette orientation entraîne le pilotage par les résultats aux différents paliers du système éducatif (central, régional et local). Au palier local, chaque établissement d'enseignement public doit définir des objectifs d'amélioration de la réussite des élèves en fonction d'indicateurs nationaux et régionaux, et en évaluer l'atteinte selon les termes d'une convention de gestion et de réussite éducative. Pour mener à bien cette politique, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009) compte sur la collaboration des directions d'établissement d'enseignement pour mobiliser et engager les enseignants dans cette démarche.

Plusieurs recherches en Europe et en Amérique du Nord mettent en évidence le rôle d'intermédiaire de la direction d'établissement d'enseignement entre les instances régionales et locales des systèmes éducatifs et d'agent de changement dans la mise en œuvre des politiques en éducation (Barrère, 2013; Datnow et Castellano, 2001; Dutercq, Gather Thurler et Pelletier, 2015; Spillane *et al.*, 2002; UNESCO, 2006). La direction est appelée à exercer son leadership et à « mettre en acte » les injonctions de l'État, transmises et filtrées par les gestionnaires de leur réseau régional (Mintrop, 2012; Shaked et Schechter, 2017; Spillane et Anderson, 2013). Malgré tout, plusieurs questions subsistent quant à savoir comment les directions d'établissement d'enseignement parviennent à actualiser ce leadership (Rigby, 2015), c'est-à-dire à assurer une direction et à exercer une influence dans le but de réaliser la mission de l'école (Leithwood et Riehl, 2003). Selon le contexte socioéconomique du milieu scolaire et la dynamique des rapports professionnels entre les directions et le personnel enseignant, la réalisation de cette tâche comporte des défis importants (Fullan, 2007).

Plusieurs chercheurs soutiennent que la capacité des directions à exercer leur leadership dépend des marges de manœuvre que leur accordent les enseignants (Levin et Datnow, 2012; Mintrop, 2012; Spillane *et al.*, 2002; Vekeman, Devos et Tuytens, 2015). De même, les orientations des gestionnaires des districts scolaires et les modalités de supervision auprès des directions auraient une incidence importante sur la mise en œuvre des politiques éducatives dans les établissements (Duke, 2010). Dès lors, Fullan (2007) signale que l'imposition de manières de faire par les gestionnaires des districts scolaires peut avoir pour effet de réduire la liberté d'action des directions d'établissement d'enseignement et leur capacité à mettre en application des stratégies qu'elles jugent les plus appropriées, étant donné les caractéristiques de leur milieu. En somme, les directions doivent composer avec les pressions externes exercées par leurs supérieurs hiérarchiques et les pressions internes exercées par le personnel de l'établissement (Knapp et Feldman, 2012; Koyama, 2014; Shaked et Schechter, 2017; Spillane *et al.*, 2002).

Spillane *et al.* (2002) sont parmi les premiers à rendre compte de ce travail de conciliation des directions d'établissement d'enseignement dans la mise en œuvre des

politiques de gestion axée sur les résultats. Selon eux, l'introduction de ces politiques dans les systèmes éducatifs obligerait les directions et les enseignants à réviser leurs pratiques de gestion et d'enseignement. Ces chercheurs postulent qu'en raison de leurs croyances et de leurs expériences, ces acteurs ne sont pas des récepteurs passifs des politiques. Pour se les approprier, ils doivent « négocier le sens de ces logiques pour leur travail » (Spillane et Anderson, 2013, p. 69, traduction libre). Ainsi, la tâche des directions consiste à amener les enseignants à reconnaître la légitimité de ces politiques, c'est-à-dire à leur donner un sens ou une signification.

Dans une perspective similaire, Mintrop (2012) examine comment les directions et les enseignants sont engagés dans une recherche de cohérence entre les obligations institutionnelles en matière de reddition de comptes, leurs valeurs professionnelles et leurs perceptions des besoins des élèves. Ce chercheur montre différentes configurations possibles, selon les caractéristiques des milieux, dans les manières de résoudre ces tensions et de trouver un équilibre entre les pressions externes et internes liées à la mise en application de ces politiques. Pour expliquer les mécanismes en jeu, il se réfère aux propositions de Honig et Hatch (2004). Ces derniers postulent que les directions relaient les informations sur les directives institutionnelles aux acteurs de leur milieu. Selon l'état de réceptivité du personnel et des représentants syndicaux, les enjeux locaux et les caractéristiques des élèves, elles peuvent aussi tenter d'en amortir la mise en application pour assurer une cohérence entre les redditions de comptes internes et externes.

La plupart des écrits scientifiques commentés ici se rapportent à des conclusions d'enquêtes menées aux États-Unis où existent des politiques de reddition de comptes à forts enjeux. Dans ce système éducatif, les enseignants et les directions qui n'atteignent pas les cibles de réussite fixées peuvent subir des sanctions administratives importantes. Les directions sont donc plus susceptibles d'éprouver du stress en raison des attentes de performance de leurs supérieurs (Dulude, 2013; Spillane et Anderson, 2013; West, Peck, Reitzug et Crane, 2014) comparativement à leurs collègues québécois qui évoluent dans un système éducatif caractérisé par des politiques à enjeux modérés, voire faibles (Dembélé *et al.*, 2013). En conséquence, il est plausible de croire que le travail de conciliation des pressions externes et internes dans la mise en œuvre de ce genre de politiques pose des défis différents aux directions d'établissement d'enseignement dans un système éducatif comme celui du Québec.

Les recherches empiriques sur la mise en œuvre de la politique québécoise de gestion axée sur les résultats sont peu nombreuses. Les travaux récents décrivent les positions adoptées par les gestionnaires des commissions scolaires (Brassard *et al.*, 2013; Larouche et Savard, 2017; Maroy, Brassard, Mathou et Vaillancourt, 2016) et les enseignants (Lapointe et Brassard, 2017; Maroy, Mathou et Vaillancourt, 2017), mais ils nous renseignent peu sur l'appropriation de cette politique par les directions d'établissement.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans une perspective compréhensive, inspirée des travaux dans le domaine (Honig et Hatch, 2004; Spillane *et al.*, 2002), le présent texte se propose d'examiner comment les directions concilient les pressions externes et internes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. En premier lieu, pour déterminer la nature des pressions externes exercées sur les directions, les attentes exprimées par les gestionnaires responsables de la supervision de ces directions sont cernées. En deuxième lieu, partant des témoignages de celles-ci, l'étude cherche à rendre compte de leur travail de conciliation dans l'actualisation de la gestion axée sur les résultats, et ce, par l'examen de leur position à l'égard de cette politique, leurs rapports avec leurs supérieurs et leurs stratégies d'intervention auprès des enseignants.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche exploratoire examine des données d'entrevues recueillies de mai à octobre 2013 auprès de 5 gestionnaires des services centraux et de 11 directions d'établissement d'une commission scolaire de l'île de Montréal. Ces données sont tirées d'une étude plus vaste sur les pratiques professionnelles des directions et des enseignants québécois dans le contexte de la mise en œuvre de la politique québécoise de gestion axée sur les résultats.

En 2013-2014, la commission scolaire visée comptait 92 établissements d'enseignement, 53 000 élèves et 9 100 employés. En vue de constituer un échantillon représentatif, 13 établissements ont été sélectionnés en fonction de l'ordre d'enseignement et du rang décile de défavorisation². Les directions des établissements sélectionnés ont été invitées à participer à la recherche. En réponse à notre sollicitation, 6 directions d'établissement primaire (rangs de défavorisation : 1, 2, 8 et 9) et 4 directions d'établissement secondaire (rangs : 1, 2, 7 et 9) ont accepté de nous accorder une entrevue. De même, le président de l'association professionnelle des directions d'établissement de la commission scolaire a consenti à participer à un entretien individuel. Ces directions exercent leur fonction sous l'autorité de l'équipe de la direction générale de cette commission scolaire formée du directeur général et de quatre directeurs généraux adjoints, qui nous ont aussi accordé une entrevue.

La documentation relative à la mise en œuvre du dispositif de la gestion axée sur les résultats dans la commission scolaire et ses établissements d'enseignement a été

2. Selon l'indice de milieu socioéconomique, les établissements sont classés sur une échelle de défavorisation allant de 1 à 10, le rang 1 étant attribué aux établissements les moins défavorisés et le rang 10, aux plus défavorisés (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015).

consultée, et nous nous y sommes référés lors des entretiens avec les répondants³. L'enquête était à participation volontaire. La durée des entrevues était de 60 à 90 minutes, et elles ont été enregistrées sur support audionumérique. Le guide d'entrevue avec les gestionnaires et les directions abordait différents thèmes, dont la présentation générale de la commission scolaire ou de l'établissement, la connaissance et l'appréciation de la politique de gestion axée sur les résultats, le contenu de la documentation liée à la planification de la commission scolaire et de l'établissement, ainsi que la participation du personnel enseignant aux différentes phases de la planification (élaboration, mise en œuvre et évaluation).

L'enregistrement du contenu des discussions avec les répondants a été transcrit en comptes rendus intégraux en vue de constituer une base de données de 16 fichiers. Le traitement de ces données qualitatives a été effectué à l'aide du logiciel NVivo. Pour repérer les discours des répondants par rapport aux thèmes traités, une grille de codification a été élaborée et validée par les membres de l'équipe de recherche.

RÉSULTATS

En premier lieu, cette partie rend compte des attentes des gestionnaires des services centraux à l'égard des directions d'établissement d'enseignement par rapport à la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. En second lieu, elle examine le travail accompli par les directions en cette matière.

Les attentes des gestionnaires des services centraux envers les directions

De manière unanime, les gestionnaires des services centraux reconnaissent la légitimité de la politique de gestion axée sur les résultats. Selon eux, l'adoption de cette approche sert les intérêts de la commission scolaire, car elle permet de recentrer l'action des membres de l'organisation sur sa mission fondamentale, c'est-à-dire d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Selon eux, les valeurs et les normes prônées dans cette politique sont cohérentes avec leur formation professionnelle et leur vision de l'administration publique. Cinq années après l'adoption du projet de loi n°88⁴, instituant la convention de partenariat entre la commission scolaire et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, et la réalisation des conventions de gestion et de réussite éducative dans les établissements, ils affirment que l'approche de la gestion axée sur les résultats est dorénavant intégrée dans la culture de leur organisation. Ainsi, en référence à la mise en

3. Le devis de recherche a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal et par l'administration de la commission scolaire. Chaque répondant a signé un formulaire de consentement.

4. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives.

application des conventions de gestion et de réussite éducative, un répondant affirme: «Oui. On le voit dans le langage [...] même les enseignants s'en parlent. Certains disent: "Moi, je fais partie de la convention". Le langage est intégré.» (A3) Toutefois, ce gestionnaire et d'autres reconnaissent que la mobilisation du personnel enseignant est plus grande au primaire qu'elle ne l'est au secondaire (A1, A2 et A3).

Considérant les directions comme des acteurs clés dans l'implantation de la gestion axée sur les résultats, les répondants entretiennent des attentes élevées envers les directions. L'un affirme: «Ça prend une direction qui a du leadership» (A1), tandis qu'un autre déclare: «Il faut qu'elle soit un guide pour les enseignants.» (A5) Dans cet esprit, la tâche des gestionnaires des services centraux est d'accompagner, de superviser et de former les directions pour assurer la participation du personnel enseignant à l'effort collectif d'amélioration de la réussite des élèves.

Unaniment, les répondants soutiennent que les directions doivent envisager les cibles établies dans les conventions de gestion et de réussite éducative comme des objets de consultation dans toutes les instances pertinentes de l'établissement. À leur avis, cette approche facilite l'acceptation de ces cibles, et ce, même par les représentants des syndicats (A1). Dès lors, les gestionnaires disent inciter les directions à créer des conditions propices à la mobilisation des acteurs du milieu dans la réalisation de ces conventions, à faire preuve de transparence dans la gestion de l'information et à ne pas exercer trop de pression sur les enseignants pour ne pas soulever leur opposition. L'un des répondants résume ainsi l'approche à privilégier: «[...] il faut doser; je dirais chaleur et fermeté.» (A1)

Annuellement, les directions doivent rendre compte de l'atteinte des cibles de réussite de la convention de gestion et de réussite éducative dans leur établissement. En réunion de supervision avec leur supérieur immédiat respectif, elles sont appelées à expliquer les écarts observés entre les cibles fixées et les résultats atteints. Selon les répondants, cette reddition de comptes ne vise pas à juger le travail des directions d'établissement d'enseignement, mais à les amener à se questionner sur l'efficacité des interventions visant l'amélioration de la réussite des élèves. À ce propos, un répondant rapporte déclarer aux directions d'établissement: «Même si on ne l'atteint pas [la cible], ce n'est pas grave. On va être capables de justifier.» (A5) Cependant, un autre répondant reconnaît que si, de manière récurrente, les cibles fixées par un établissement ne sont pas atteintes, cela peut engendrer une pression sur la direction et, ultimement, sur les enseignants (A2).

Le travail des directions d'établissement dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats

Cette section examine trois aspects du travail des directions d'établissement dans l'actualisation de la gestion axée sur les résultats : leur position à l'égard de cette politique, leurs rapports avec les gestionnaires des services centraux et leurs stratégies d'intervention auprès des enseignants.

Prise de position en regard du modèle de gestion

Au moment de l'enquête, les directions affirment participer depuis longtemps à la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. Plusieurs rappellent qu'avant d'obliger les établissements à se doter d'une convention de gestion et de réussite éducative, le Ministère exigeait la production d'un plan de réussite comprenant la détermination d'objectifs. Selon plusieurs, l'adoption de la gestion axée sur les résultats est un fait accompli, et la responsabilité des directions est d'en assurer la mise en application. À ce sujet, un répondant mentionne : « Pour ceux qui arrivent en poste ou, comme moi, ont commencé il y a 12-15 ans, cela fait partie du travail d'aujourd'hui. » (D5) Un autre confie : « Je me suis trouvé une raison de faire, une raison d'être avec cela. Si cela nous permet de nous arrêter, de réfléchir sur ce que sont nos plus grandes vulnérabilités dans notre milieu [...], c'est déjà un effet positif. » (D7)

Bien que la légitimité de la gestion axée sur les résultats ne soit pas contestée par la majorité des directions, celles-ci émettent des réserves en ce qui concerne son application, qui ne se fait pas sans heurt et sans effort. La plupart rapportent à cet égard un alourdissement de leur charge de travail (multiples consultations, rédaction de rapports et de documents, maîtrise des outils technologiques liés à l'exploitation des données, compilation et analyse des indicateurs de réussite, etc.).

Rapports avec les gestionnaires des services centraux

En général, les directions d'établissement d'enseignement évaluent de manière positive l'encadrement fourni par la direction générale. Pour plusieurs, l'importance accordée à la responsabilisation des agents éducatifs et à la performance de la commission scolaire marque leurs rapports avec leurs supérieurs.

Toutes les directions d'établissement rapportent devoir rendre compte périodiquement de l'atteinte des cibles de réussite établies dans leur convention de gestion et de réussite éducative en séances de supervision avec leur supérieur immédiat. Ainsi, l'une d'elles confie à propos de son supérieur : « Il veut savoir ce que je fais avec mes résultats. Est-ce que je les analyse? Eux les regardent. » (D4) Lors de ces rencontres, les directions d'établissement examinent l'évolution de l'état de la réussite de leurs

élèves comparativement à celle des autres établissements de leur réseau. Elles rendent compte des moyens déployés pour réaliser leur convention de gestion et de réussite éducative. Enfin, elles tentent de déterminer les facteurs qui ont pu faciliter ou limiter l'atteinte de leurs cibles de réussite. Elles reconnaissent que cet exercice ne vise pas à trouver des coupables, mais à examiner, lorsque les cibles ne sont pas atteintes, comment elles peuvent faire en sorte d'améliorer la situation. À ce sujet, une direction d'établissement confie : « Je serais un mauvais directeur si je n'étais pas capable d'expliquer pourquoi je n'ai pas atteint les cibles. Si je ne les atteins pas, bien je peux l'expliquer. Puis, on fera mieux la prochaine fois. » (D5)

Souscrire au principe de responsabilisation, selon un répondant, « c'est être responsable de quelque chose, en parler, le défendre. » (D3) Bien qu'elles reconnaissent partager cette responsabilité avec les membres de leur établissement, les directions se considèrent tout de même comme les premières à devoir rendre compte à leur direction générale des résultats des élèves. En fait, plusieurs expriment leur malaise par rapport à la capacité de leur établissement à atteindre les cibles de réussite fixées dans les conventions de gestion et de réussite éducative et à leur responsabilité à cet égard. D'un côté, comparativement à leurs collègues d'écoles de milieu favorisé, les directions travaillant en milieu défavorisé sont plus souvent amenées à devoir justifier l'incapacité relative de leur établissement à atteindre les cibles fixées. Dans ce cas, une direction rapporte : « On est attristées de voir que malgré tout ce qu'on fait, on ne performe pas plus, mais si on n'avait pas tout fait ça, est-ce que nous aurions atteint le même degré de réussite? On ne le sait pas. Et on essaie de trouver pourquoi on ne performe pas plus. » (D1) De l'autre côté, les directions travaillant en milieu favorisé peuvent craindre d'être incapables d'améliorer sans cesse la performance de leur établissement. Ainsi, l'une confie que quand l'école performe très bien, « toujours s'améliorer devient problématique » (D11). Par ailleurs, une autre affirme : « Les directions se trouvent souvent prises entre l'arbre et l'écorce » (D8), c'est-à-dire qu'elles doivent composer avec leurs supérieurs et les enseignants, dont les exigences sont parfois difficilement conciliables.

Apparemment, il n'y a pas de sanction prise à l'encontre des directions ou des membres de l'établissement lorsque les cibles de réussite ne sont pas atteintes. À la question de savoir s'il y a des conséquences pour les directions qui n'atteignent pas leurs cibles, une répondante affirme : « Non. Je n'ai jamais vu de conséquences. » (D7) Par contre, cette position n'est pas unanime; une direction d'un établissement en milieu défavorisé dira : « Oui, on est très imputables. On l'a vu aussi dans les dernières années, les directions qui ne répondent pas aux attentes, ce n'est pas long qu'elles se fassent rétrograder. » (D9) Si les directions n'encourent pas de sanctions dans les cas où leurs cibles ne sont pas atteintes, elles peuvent néanmoins ressentir une pression psychologique.

Stratégies d'intervention auprès du personnel enseignant

Voulant susciter l'engagement des enseignants, les directions déploient différentes stratégies d'intervention qui visent à : 1) légitimer l'adoption de la convention de gestion et de réussite éducative; 2) les rassurer quant aux finalités de la gestion axée sur les résultats; 3) les inciter à se concerter pour améliorer leurs pratiques.

En lien avec la première stratégie, les directions explicitent le processus général d'adoption de la convention de gestion et de réussite éducative dans leur établissement et leurs interventions en cette matière, qui sont très similaires d'un établissement à l'autre. En premier lieu, elles analysent l'état de la réussite des élèves, à partir des bases de données institutionnelles, pour repérer les élèves en difficulté ou les matières au programme d'études dans lesquelles les élèves réussissent le moins bien. Puis, elles déterminent, en accord avec la commission scolaire, les groupes d'élèves ou les classes visées dans la convention. Enfin, ce plan d'action est soumis à l'approbation du conseil d'établissement après consultation du personnel enseignant.

Selon plusieurs directions, la désignation des élèves visés dans la convention est une opération délicate, puisqu'elle conduit à obliger un ou plusieurs enseignants, responsables de ces élèves, à s'engager dans la réalisation d'un plan d'action. À cette fin, plusieurs disent arriver à persuader les enseignants de la pertinence des cibles retenues par une démonstration objective, fondée sur l'examen comparatif des indicateurs sur la réussite des élèves. À leur avis, cette démonstration, en assemblée générale, permet aux enseignants de prendre conscience de la réalité et de reconnaître le bien-fondé des cibles choisies dans le plan d'action. À ce propos, une direction déclare : « Je mets cela sous forme graphique, je leur montre, puis je leur dis : "Regardez, les chiffres sont là." » (D2) En somme, disposant de bases de données très détaillées sur le parcours scolaire de leurs élèves, les directions exploitent ces informations comme un moyen inédit pour orienter et légitimer leurs interventions auprès du personnel enseignant.

Une seconde stratégie utilisée par les directions d'établissement d'enseignement consiste à chercher à rassurer les enseignants. Pour préserver leur relation de confiance avec ceux-ci et la qualité du climat de travail dans l'établissement, les directions disent s'efforcer de désamorcer les craintes. Selon elles, plusieurs membres du personnel enseignant perçoivent la mise en application de la gestion axée sur les résultats comme une forme de contrôle, une atteinte à leur autonomie professionnelle et une mise en cause de la qualité de leur travail (D5, D7, D8). Un répondant confie que les craintes des directions par rapport à leurs supérieurs sont similaires à celles que les enseignants ressentent envers leur direction : « [...] ce que nous, comme direction, on peut appréhender par rapport à la direction générale, bien les enseignants aussi l'appréhendent par rapport aux directions d'école, en se disant : "C'est ça, il veut nous contrôler ou il veut nous évaluer". » (D5)

En fait, les directions croient que les enseignants redoutent d'être évalués en fonction de l'atteinte des cibles de réussite de leur établissement (résultats aux examens, taux de diplomation, etc.). Une direction rapporte ainsi les propos d'un enseignant : « Si on n'atteint pas les cibles, qu'est-ce qui va arriver? Est-ce qu'on va être jugé au rendement, selon qu'on atteint ou non les cibles? » (D7) Pour contrer ces inquiétudes, une direction dit recourir aux arguments de son supérieur : « La façon qu'on [*sic*] nous a présenté la convention de gestion, c'est comme ça que je la vends aussi à mon personnel. » Ainsi, elle rapporte avoir déclaré à ses enseignants que la fixation de cibles de réussite ne vise pas à les contrôler : « Non, non, on le fait pour une question d'amélioration. » (D5) Des directions reconnaissent devoir traiter avec des enseignants qui manifestent de l'opposition. L'une d'elles confie : « C'est sûr que quand on travaille avec une équipe enseignante très à cheval sur la convention [collective], et bien, cela met un peu de bâtons dans les roues. » (D5)

Pour mettre en application la gestion axée sur les résultats, une troisième stratégie consiste à engager les membres du personnel enseignant dans une démarche d'analyse réflexive sur leurs pratiques. Par exemple, ayant détecté des disparités importantes entre les résultats des élèves d'un même niveau, une direction relate en avoir discuté avec les enseignants concernés. D'un commun accord, ces derniers ont alors décidé d'utiliser les mêmes examens pour tous les élèves de ce niveau afin d'uniformiser l'évaluation des apprentissages. Intervenant de cette façon, cette direction souligne qu'elle n'a pas eu à obliger les enseignants à modifier leurs manières de faire. Elle les a plutôt entraînés à se questionner sur les répercussions de leurs interventions et à décider d'adopter de nouvelles pratiques.

Selon les directions, cette stratégie axée sur l'amélioration des pratiques d'enseignement porte des fruits. Toutefois, il ne faut pas exercer trop de pression sur le personnel enseignant. À ce sujet, une direction déclare : « C'est correct d'agir ainsi, mais il faut que ce soit fait correctement, parce que si cela ne passe pas, on peut se brûler comme direction. » (D4) Plusieurs directions signalent l'importance d'agir avec prudence en comparant les résultats des élèves (par exemple, aux épreuves ministérielles) et d'éviter de désigner publiquement les enseignants dont les résultats des élèves se démarquent nettement par rapport à la moyenne générale.

En rencontre avec la direction, chaque membre du personnel enseignant peut discuter des résultats de ses élèves et des moyens à prendre pour aider davantage ceux jugés en difficulté. Les enseignants peuvent alors être invités à expliquer les écarts observés entre les résultats de leurs élèves et ceux des autres classes du même niveau. Ce type d'intervention, souvent assimilé à de la supervision pédagogique, est plus couramment en usage au primaire. Au secondaire, selon les directions, cette pratique est peu appréciée, car, pour plusieurs enseignants, « [l]orsque l'on fait de la supervision pédagogique, automatiquement, on associe ça à "enseignant problématique", "à surveiller" [...] » (D4). En conséquence, ces directions privilégient l'organisation de rencontres d'enseignants d'une même matière, auxquelles elles choisissent

d'assister ou non, pour les amener à déterminer eux-mêmes les moyens à prendre pour améliorer les apprentissages des élèves.

En somme, les directions mènent de front plusieurs interventions pour assurer la participation des enseignants à l'actualisation de la gestion axée sur les résultats. Dans un processus de responsabilisation collective des agents éducatifs par rapport à la réussite des élèves, elles cherchent à les entraîner dans une démarche de questionnement par rapport à l'efficacité de leurs pratiques.

DISCUSSION

Le but de ce texte était de relater comment les directions d'établissement d'enseignement concilient les pressions externes et internes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. Pour rendre compte des pressions externes qui s'exercent sur elles, en premier lieu, nous avons cerné les attentes des gestionnaires des services centraux à leur égard.

À l'instar de leurs collègues d'autres commissions scolaires québécoises, les gestionnaires interrogés expriment une forte adhésion à cette politique (Larouche et Savard, 2017; Maroy *et al.*, 2016). De manière générale, ils manifestent une attitude bienveillante envers les directions et les enseignants. Tous préconisent l'adoption de stratégies basées sur la collaboration plutôt que sur la contrainte. En cela, les attentes et les directives des gestionnaires de cette commission scolaire envers les directions d'établissement sont très similaires. De manière plus ou moins explicite, ils leur demandent d'exercer leur leadership en recourant à deux leviers de changement, dont l'utilisation, selon Fullan (2007), peut s'avérer efficace dans la mise en œuvre d'une politique éducative. Le premier levier repose sur la capacité de la direction à communiquer au personnel, de manière forte, claire et insistante, les buts de l'organisation. Le second consiste à tirer les membres de l'organisation pour les amener à s'engager en vue d'atteindre ces buts.

En second lieu, notre analyse a porté sur le travail des directions d'établissement dans l'actualisation de la gestion axée sur les résultats. Par rapport à la légitimité de cette politique, les opinions des directions convergent avec celles des gestionnaires de leur commission scolaire et de leurs collègues américains (Seashore Louis et Robinson, 2012). Bien que la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats entraîne un alourdissement de leurs tâches, elles croient que ce dispositif offre des moyens supplémentaires pour mobiliser le personnel enseignant par rapport à la réussite des élèves.

Selon ces directions, en rencontres de supervision, les gestionnaires insistent sur l'atteinte des cibles de réussite et la responsabilisation des agents éducatifs. Dans ce contexte, elles tendent à personnaliser leur implication dans l'actualisation de la

gestion axée sur les résultats et à s'attribuer les résultats de leur établissement. Des observations similaires sont rapportées par Knapp et Feldman (2012). Selon eux, les directions parviennent à relayer les politiques de reddition de comptes externes dans leur établissement en intériorisant les attentes institutionnelles et en mettant en place des dispositifs de régulation par les résultats qui engagent le personnel enseignant dans un processus local de reddition de comptes.

Trois stratégies principales sont déployées par les directions pour assurer la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans leur établissement et concilier les attentes de leurs principaux interlocuteurs, c'est-à-dire leurs supérieurs et les enseignants. L'une d'elles consiste à faire en sorte que les enseignants participent à diverses activités d'actualisation de la convention de gestion et de réussite éducative; ces interventions contribuent à la légitimation de la politique. Comme le signalent Shaked et Schechter (2017), l'adoption d'un plan d'action permet aux directions d'orienter l'action du personnel enseignant en fonction des exigences institutionnelles. Une seconde stratégie adoptée par les directions a pour but de rassurer les enseignants quant aux finalités de la gestion axée sur les résultats. Dans le contexte québécois où les organisations syndicales tendent à dénoncer cette politique (Centrale des syndicats du Québec, 2015), ce type d'intervention peut être plus ou moins bien perçu par les enseignants, selon les prises de position de chacun. Cela peut s'avérer un défi de conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de cette politique. Une troisième stratégie adoptée par les directions d'établissement consiste à engager les enseignants dans un processus de responsabilisation collective par rapport aux apprentissages des élèves et de questionnement sur l'efficacité de leurs pratiques. Ainsi, elles relaient les directives institutionnelles et mettent en application les stratégies prônées par les gestionnaires des services centraux dans leur établissement tout en étant attentives aux répercussions de ces interventions sur la qualité de leurs relations avec les enseignants.

EN GUISE DE CONCLUSION

Le présent texte visait à examiner comment les directions d'établissement concilient les pressions externes exercées par leurs supérieurs hiérarchiques et les pressions internes exercées par les enseignants dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. Nos résultats montrent que les directions tendent à moduler leurs interventions en fonction des directives de leurs supérieurs et de la réceptivité des enseignants de leur établissement. En raison des impératifs institutionnels, les directions sont activement engagées dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats, mais elles sont soucieuses de maintenir une cohérence entre les nouvelles pratiques et celles déjà établies. En dépit de ses limites, cette étude fournit des pistes de travail intéressantes à approfondir dans une recherche à plus grande échelle.

Références bibliographiques

- BARRÈRE, A. (2013). Un management bien tempéré: l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et sociétés*, 32(2), 21-34.
- 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. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 141-156). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Centrale des syndicats du Québec (2015). *La face cachée de l'action gouvernementale en éducation*. Repéré à <http://www.austerite.lacsq.org/wp-content/uploads/2015/04/education.pdf>
- DATNOW, A. et CASTELLANO, M. E. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in success for all schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 219-249.
- DEMBÉLÉ, M., GOULET, S., LAPOINTE, P., DENIGER, M.-A., GIANNAS, V. et TCHIMOU, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 89-106). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- DUKE, D. L. (2010). *The challenges of school district leadership*. New York, NY: Routledge.
- DULUDE, É. (2013). Les effets et les dérives d'une logique managériale. Le cas du district de Chicago. Dans V. Dupriez et R. Malet (dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (p. 91-102). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- DUTERCQ, Y., GATHER THURLER, M. et PELLETIER, G. (dir.). (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- FULLAN, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4^e éd.). New York, NY: Teachers College Press.
- HONIG, M. I. et HATCH, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.
- KNAPP, M. S. et FELDMAN, S. B. (2012). Managing the intersection of internal and external accountability: Challenge for urban school leadership in the United States. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 666-694.

- KOYAMA, J. (2014). Principals as bricoleurs: Making sense and making do in an era of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 279-304. <http://doi.org/10.1177/0013161X13492796>
- LAPOINTE, P. et BRASSARD, A. (2017). L'appropriation de la gestion axée sur les résultats par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Dans Y. Duterqc et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 55-72). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- LAROUCHE, C. et SAVARD, D. (2017). Les impacts de l'implantation de la gestion axée sur les résultats chez les enseignants au Québec: les perceptions des directions des commissions scolaires. Dans Y. Duterqc et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 73-88). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- LEITHWOOD, K. A. et RIEHL, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphie, PA: Temple University, Laboratory for Student Success.
- LEVIN, J. A. et DATNOW, A. (2012). The principal role in data-driven decision-making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 179-201. <http://doi.org/10.1080/09243453.2011.599394>
- 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 au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie*. Montréal, Québec: Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives.
- MAROY, C., MATHOU, C. et VAILLANCOURT, S. (2017). La gestion axée sur les résultats au cœur de l'école québécoise: l'autonomie professionnelle des enseignants sous pression. Dans Y. Duterqc et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 35-54). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2015). *Indices de défavorisation par école — 2014-2015*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_defavorisation_ecoles_2014_2015.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance. Guide d'implantation*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MINTROP, H. (2012). Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 695-726. <http://doi.org/10.1108/09578231211249871>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015. Les réformes en marche*. Paris, France: Éditions OCDE.
- RIGBY, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374-392.
- SEASHORE LOUIS, K. et ROBINSON, V. M. (2012). External mandates and instructional leadership: School leaders as mediating agents. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 629-665.
- SHAKED, H. et SCHECHTER, C. (2017). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership & Management*, 37(1-2), 19-37. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2016.1209182>
- SPILLANE, J. P. et ANDERSON, L. (2013). Administration des écoles, respect des normes gouvernementales et obligation de résultats à forts enjeux: changement politique et pédagogique aux États-Unis. *Éducation et sociétés*, 32(2), 53-73.
- SPILLANE, J. P., DIAMOND, J. B., BURCH, P., HALLETT, T., JITA, L. et ZOLTNERS, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731-762.
- UNESCO. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057f.pdf>
- VEKEMAN, E., DEVOS, G. et TUYTENS, M. (2015). The influence of teachers' expectations on principals' implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(2), 129-151. <http://doi.org/10.1007/s11092-014-9203-4>
- WEST, D. L., PECK, C. M., REITZUG, U. C. et CRANE, E. A. (2014). Accountability, autonomy and stress: Principal responses to superintendent change in a large US urban school district. *School Leadership & Management*, 34(4), 372-391. <http://doi.org/10.1080/13632434.2014.928683>

Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle: une analyse

Jean LABELLE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Philippe JACQUIN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

VOLUME XLVI: 1 – PRINTEMPS 2018

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Révision linguistique

Révisart
France Brûlé
Le Graphe

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion érudite

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel

Coordination du numéro :

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Liminaire

- 1 **Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel**
Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 11 **Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il?**

André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada
Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada

- 33 **Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone**

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Olivier PERRENOUD, Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

- 50 **Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif**

Christophe MAUNY, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France
Adeline FRANTZ, Ministère de l'Éducation nationale - Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de l'Ardèche - Académie de Grenoble, Grenoble, France

- 67 **Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté**

Isabelle LACROIX, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 83 **La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises**

Émilie DESCHÊNES, HEC Montréal, Québec, Canada

- 100 **Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Jean-Sébastien LANDRY, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

- 122 **Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école**

Lyne Chantal BOUDREAU, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jeanne d'Arc GAUDET, Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 142 **Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership**

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Claire DUCHESNE, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

- 162 **La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement**

Pierre LAPOINTE, Université de Montréal, Québec, Canada
André BRASSARD, Université de Montréal, Québec, Canada

- 179 **Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse**

Jean LABELLE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Philippe JACQUIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle: une analyse

Jean LABELLE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Philippe JACQUIN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude consiste à présenter une analyse d'écrits scientifiques récents concernant le leadership transformationnel des directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle. Pour ce faire, l'article effectue un survol des différents styles de leadership dans le but d'offrir un cadre de référence intégrant la notion de leadership transformationnel au sein d'un réseau notionnel plus large. Puis, il définit la communauté d'apprentissage professionnelle en mettant en évidence ses caractéristiques. L'article croise ensuite la notion de leadership transformationnel avec celle de la communauté d'apprentissage professionnelle pour effectuer une analyse des plus récents écrits scientifiques portant sur le leadership transformationnel des directions d'école qui œuvrent au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. En conclusion, des pistes de recherche sont dégagées pour les chercheuses, les chercheurs et les directions d'école qui désirent mieux comprendre et exercer le leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles.

ABSTRACT

The transformational leadership role of the principal within the professional learning community: an analysis

Jean LABELLE, University of Moncton, New Brunswick, Canada

Philippe JACQUIN, University of Moncton, New Brunswick, Canada

The purpose of this study is to present an analysis of recent scientific literature on the principal's transformational leadership role within professional learning communities. To do so, the article provides an overview of different leadership styles in order to provide a frame of reference for integrating the idea of transformational leadership into a broader notional network. Then it defines and describes the characteristics of the professional learning community. The article then compares the concept of transformational leadership to that of the professional learning community to analyse the latest scientific literature on the principal's transformational leadership role within professional learning communities. In conclusion, research opportunities are emerging for researchers and principals who wish to better understand and exercise transformational leadership within professional learning communities.

RESUMEN

Liderazgo transformacional de las direcciones de escuela y las comunidades de aprendizaje profesional: un análisis

Jean LABELLE, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Philippe JACQUIN, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

El objetivo de este artículo es presentar un análisis de las publicaciones científicas recientes que abordan el liderazgo transformacional de las direcciones de escuela que trabajan en comunidad de aprendizaje profesional. Para ello, en este artículo se presenta un sobrevuelo de los diferentes estilos de liderazgo con el fin de ofrecer un cuadro de referencia que integre la noción de liderazgo transformacional al interior de una red conceptual más amplia. Después, se define a la comunidad de aprendizaje profesional evidenciando sus características. El artículo cruza la noción de liderazgo transformacional con la de comunidad de aprendizaje profesional para realizar un análisis de los escritos científicos más recientes sobre el liderazgo transformacional de las direcciones de escuela que trabajan en comunidad de aprendizaje profesional. Como conclusión se ofrecen líneas de investigación para las investigadoras, investigadores y direcciones de escuela que deseen comprender y ejercer el liderazgo transformacional más cabalmente en el seno de las comunidades de aprendizaje profesionales.

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques années, le Canada fait bonne figure comparativement à d'autres pays qui participent au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE, 2016). En effet, même si certaines provinces canadiennes éprouvent un peu plus de difficultés à obtenir de bons résultats à ce programme, d'autres provinces ont connu une hausse du niveau de connaissance et de compétence des jeunes au cours de la dernière décennie (Conseil des ministres de l'Éducation, 2016). Ainsi, après avoir axé leurs efforts sur l'accessibilité à l'éducation, plusieurs provinces canadiennes misent d'ores et déjà sur la réussite éducative (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016; Ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba, 2013; Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2014).

Lorsqu'il est question de réussite éducative, la recherche montre que les facteurs «enseignant/enseignement» ont une forte incidence sur l'apprentissage et la réussite éducative des élèves. Pour Akbari et Allvar (2010), les enseignantes et les enseignants sont parmi les acteurs les plus importants pour influencer la réussite des élèves. Damrongpanit et Reuntragul (2013) de même que Ruiz-Gallardo, Castaño, Gómez-Alday et Valdés (2011) mettent en évidence la relation positive entre l'enseignement, l'apprentissage et les résultats scolaires des élèves. Chouinard, Roy, Vezeau, Bergeron et Janosz (2007) montrent que la satisfaction des enseignantes et des enseignants à l'égard de leurs relations avec la direction d'école et vis-à-vis des ressources humaines et matérielles est liée positivement à deux pratiques pédagogiques réputées favoriser la réussite des élèves : l'enseignement des stratégies d'apprentissage et la pédagogie coopérative.

Outre l'enseignement, plusieurs recherches attestent que le leadership, notamment celui des directions d'école, influence la réussite éducative. Selon Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom (2004) de même que Leithwood et Lewin (2005) ainsi que Witziers, Bosker et Krüger, (2003), le leadership arrive juste après les variables «enseignant/enseignement» parmi les facteurs qui contribuent directement à l'apprentissage des élèves. Hallinger et Heck (2010a, 2010b), Marzano, Waters et McNulty (2016), Robinson, Lloyd et Rowe (2008), puis Supovitz, Sirinides et May (2010) démontrent que le style de leadership de la direction d'école a des effets indirects sur l'amélioration du rendement des élèves en raison de son influence sur les pratiques du personnel enseignant. Enfin, Hitt et Tucker (2016), tout comme Pelletier, Colletette et Turcotte (2015), montrent comment le leadership influence le rendement des élèves.

Toujours au regard de la réussite éducative, mais en se situant dans la perspective des organisations apprenantes, c'est-à-dire des systèmes dynamiques articulant leurs pratiques pour s'adapter continuellement à leur écosystème (Argyris et Schön, 1978; Landry, 2017; Pelletier et Solar, 1999), les communautés d'apprentissage profession-

nelles forment une structure efficace pour l'amélioration continue des apprentissages des élèves et le perfectionnement professionnel des personnels de l'école (DuFour, 2010; Gordon, 2006; Hord, 2004). Plus précisément, Clary, Styslinger et Oglan (2012), Labelle, Freiman et Doucet (2013) ainsi que Leclerc et Leclerc-Morin (2007) mettent en exergue les effets des pratiques collaboratives au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur l'apprentissage des élèves. Puis, Bouker (2017), Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2013), Hamel, Laferrière, Turcotte et Allaire (2013), Hamel, Turcotte et Laferrière (2013), Labelle, Freiman, Barrette, Cormier et Doucet (2014) ainsi que Peters et Savoie-Zajc (2013) soulignent l'apport de ces communautés sur le perfectionnement professionnel.

Conséquemment, puisque plusieurs recherches attestent que l'enseignant/enseignement, le leadership et la communauté d'apprentissage professionnelle ont un effet significatif sur les apprentissages, la réussite éducative et le perfectionnement professionnel, il importe d'en connaître davantage sur les styles de leadership que les directions d'école peuvent adopter au sein des communautés d'apprentissage professionnelles pour améliorer la réussite éducative des élèves et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant. À ce propos, il n'existe pas d'études, à notre connaissance, qui ont fait le point sur cette question. Le présent article, de nature théorique plutôt qu'empirique, tente de combler cette lacune.

CONTEXTE THÉORIQUE

Deux sections divisent cette partie de l'article. La première donne un aperçu des styles de leadership, tant les styles classiques que les nouvelles tendances en cette matière. La deuxième s'intéresse aux communautés d'apprentissage professionnelles.

Styles de leadership

Selon Bergeron (2006), Pelletier (2017) et Poirier (1992), les théories classiques portant sur le leadership se regroupent en trois catégories. Il y a d'abord les recherches axées sur les caractéristiques du leader telles que le genre, la taille et l'intelligence (Kenny et Zaccaro, 1983; Potter et Fiedler, 1981; Stogdill, 1948; Worchel, Jenner et Hebl, 1998). Toutefois, ces recherches n'ont pas donné beaucoup de fruits. Puis, les recherches se sont orientées vers le comportement du leader. McGregor (1960) développe les théories X et Y. Likert (1961) élabore un continuum de quatre styles de leadership que Blake et Mouton (1964) transforment en une grille comprenant cinq styles principaux: autocratique, paternaliste, démocratique, collégial et nonchalant. Enfin, Tannenbaum et Schmidt (1958), Fiedler (1958), Hersey et Blanchard (1982), Vroom et Yetton (1973) de même que House (1971) montrent que les éléments d'une situation influencent souvent le choix du leader et du style de leadership.

Ces trois grands mouvements de la recherche ont contribué à l'émergence de plusieurs courants en adjoignant au substantif « leadership » certains attributs ou épithètes. À titre d'exemples, on retrouve le leadership collaboratif (Hallinger et Heck, 2010a; Howden, 2002; Rubin, 2002), distribué (Garant, Letor et Bonami, 2010; Leithwood, Mascal et Strauss, 2009; Poirel et Yvon, 2012), pédagogique (Gather Thurler, Pelletier et Dutercq, 2015, Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004; Grootenboer et Hardy, 2017; Rocque, 2011), au féminin (Héon, Lapointe et Langlois, 2007; Lafortune, Deschênes, Williamson et Provencher, 2008; Pigeys et Vernazobres, 2013), inclusif (McArthur, 2012; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011), participatif (Pelletier, 2015), éthique (Langlois, 2011; Shields, 2003), transactionnel (Chédru et Le Méhauté, 2009; Zedda, Thibodeau et Forget, 2017) ou transformationnel.

D'aucuns attribuent la conception du leadership transformationnel et transactionnel à Burns (1978). Pour ce dernier, le leadership transformationnel se définit par un soutien à la collaboration et à l'autonomisation des individus au sein d'un groupe pour effectuer des changements. Ces changements ou transformations prennent souvent appui sur des idéaux, ou sur des valeurs morales ou éthiques telles que la liberté, la justice et l'égalité (Dion, 2009; Fortin-Bergeron, Doucet et Hennebert, 2013; Gélinas-Proulx et Shields, 2016; Kanungo, 2001).

Pour Burns (1978), le leadership transformationnel se différencie du leadership transactionnel, ce dernier étant davantage centré sur une transaction, une négociation, un échange de récompenses offertes par le leader aux employés afin que ces derniers demeurent fixés sur les objectifs de l'organisation (Chédru et Le Méhauté, 2009). Contrairement au leadership transformationnel, le leadership transactionnel ne cherche pas à effectuer de grands changements, mais à maintenir le *statu quo* (Odumeru et Ifeanyi, 2013).

Au-delà de ces considérations, Bass (1985) démontre que les leaderships transformationnel et transactionnel ne sont pas mutuellement exclusifs. Ils peuvent se compléter afin d'accroître la motivation des employés à effectuer des changements en vue d'atteindre les objectifs (Bass et Avolio, 1994; Dussault, Valois et Frenette, 2007; Judge et Piccolo, 2004). En fait, comme l'a montré le leadership situationnel, il n'y a pas de bons ou de mauvais styles de leadership; cela est surtout fonction de la situation. Ainsi, le leadership transformationnel peut se voir combiner avec d'autres styles de leadership.

À la suite de Bass et Riggio (2006), plusieurs théoriciens ont déterminé les caractéristiques fondamentales du leadership transformationnel. Certains auteurs mettent en évidence : 1) un charisme qui inspire les autres; 2) une capacité à motiver, à s'engager et à engager les autres dans une vision; 3) une stimulation intellectuelle qui facilite l'innovation et la créativité; 4) une considération pour chacun des membres du groupe, notamment en respectant leurs personnalités, leurs idées et leurs besoins (Barbuto, 2005; Hall *et al.*, 2002; Kelly, 2003). D'autres énumèrent six caractéristiques

du leadership transformationnel : 1) construire une vision; 2) fournir une stimulation intellectuelle; 3) offrir un soutien individualisé; 4) symboliser les pratiques et les valeurs professionnelles; 5) démontrer des attentes de haute performance; 6) favoriser la participation aux décisions (Leithwood et Jantzi, 2000).

Quelques auteurs ont formulé une critique du leadership transformationnel soulignant que peu d'études scientifiques démontrent sa capacité à accroître l'efficacité et l'efficience d'une organisation (Harrison, 2011; Hay, 2006 Reid, 2007). De même, Pelletier *et al.* (2015), puis Robinson *et al.* (2008) indiquent que le leadership pédagogique aurait un plus grand effet sur la pédagogie que le leadership transformationnel. Bottery (2001), Labarre (2007) et Molines (2010) vont dans ce sens.

En revanche, Leithwood et Jantzi (2007) de même que Sun, Chen et Zhang (2017) mettent en évidence l'efficacité du leadership transformationnel à améliorer les résultats scolaires. Il en va de même avec García-Morales, Lloréns-Montes et Verdú-Jover (2008) qui établissent une corrélation positive et significative entre le leadership transformationnel et la performance de l'organisation. Qui plus est, le leadership transformationnel influencerait positivement la transmission des connaissances au sein de l'organisation et la capacité des membres à innover. D'autres recherches établissent des corrélations entre le leadership transformationnel et plusieurs facteurs en éducation tels que l'efficacité en milieu scolaire, la satisfaction du personnel enseignant et l'apprentissage des élèves (Boberg et Bourgeois, 2016; Mehdinezhad et Mansouri, 2016; Noland et Richards, 2014; Wang, Wilhite et Martino, 2016).

Dès lors, si le leadership en soi se définit comme la capacité que possèdent une ou des personnes à inciter les membres d'un groupe à atteindre un objectif (Collerette, 2011; Gamble et Gamble, 2016) et que le leadership transformationnel a pour fonction d'apporter des transformations par un soutien à la collaboration et à l'autonomisation des individus au sein d'un groupe, la prochaine section traite d'un type particulier de groupe de travail, soit la communauté d'apprentissage professionnelle.

Communauté d'apprentissage professionnelle

La communauté d'apprentissage professionnelle d'une école se conçoit comme un groupe de travail qui possède cinq caractéristiques : un leadership pertinent; une vision commune envers la réussite des élèves; un apprentissage collectif en réponse aux besoins des élèves; l'évaluation par les pairs des stratégies d'enseignement utilisées; des conditions permettant aux enseignantes et aux enseignants d'apprendre et de collaborer (Leclerc, 2012; Leclerc et Labelle, 2013). Pour DuFour (2010) et Hord (2004), une communauté d'apprentissage professionnelle s'appuie sur quatre principes : l'apprentissage plutôt que l'enseignement; la collaboration plutôt que la compétition; les actions plutôt que les intentions; les observations documentées plutôt

que les opinions. Ces principes se concrétisent au sein du cycle d'analyse des tâches d'évaluation qui comporte cinq étapes: l'évaluation diagnostique; l'analyse des résultats; l'analyse des forces et des défis; l'établissement des objectifs SMART (spécifique, mesurable, atteignable, réaliste, temporel); et l'application de stratégies efficaces d'enseignement.

La communauté d'apprentissage professionnelle a fait l'objet de nombreuses études en lien avec l'apprentissage des élèves (Clary *et al.*, 2012; Dimino, Taylor et Morris, 2015; Labelle *et al.*, 2013; Leclerc, Moreau et Clément, 2011; Nathan, 2008; Prud'homme et Leclerc, 2014). D'autres recherches se sont intéressées à l'incidence des communautés d'apprentissage professionnelles sur le perfectionnement professionnel des enseignantes et des enseignants (Batagiannis, 2011; Hoffman, Dahlman et Zierdt, 2009; Ferguson, 2013; Fontaine *et al.*, 2013; Hopkins, Rulli, Schiff et Fradera, 2015; Kelly et Sabre, 2015; Owen, 2014; Pella, 2011; Prytula 2012; Riveros, Newton et Burgess, 2012; Sompong, Prawit et Sudharm, 2015; Schiff, Herzog, Farley-Ripple et Iannuccilli, 2015; Stewart, 2014).

Il en va de même avec le rôle de la direction d'école au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. Cranston (2009), Dumas (2010), Génier (2013) et le Regional Educational Laboratory Southeast (2007) démontrent que le leadership de la direction d'école joue un rôle majeur dans l'efficacité de ces communautés. Hipp et Weber (2008) ainsi que Servais, Derrington et Sanders (2009) affirment que le leadership de la direction d'école dans ces communautés peut améliorer le rendement des élèves. Graham (2007), Isabelle, Génier, Davidson et Lamothe (2013), Jacobs et Yendol-Hoppey (2010), Lamothe (2017), Maatouk (2014), Mullen (2010), Thompson, Gregg et Niska (2004) de même que Williams, Brien et LeBlanc (2012) soutiennent que le leadership des directions d'école au sein de ces communautés contribue à améliorer le rendement de l'école tout entière si certaines conditions sont offertes telles que du temps, des ressources financières et de la formation. Abrego et Pankake (2011) de même que Leclerc, Philion, Dumouchel, Laflamme et Giasson (2013) indiquent que le leadership de la direction d'école à l'intérieur des communautés d'apprentissage professionnelles joue un rôle clé en mobilisant le personnel autour d'une vision et en instaurant une pratique réflexive.

Ainsi, la communauté d'apprentissage professionnelle constitue un groupe de travail formé de professionnels qui mettent quelque chose en commun, notamment des connaissances, des compétences, des techniques, des outils et du matériel afin, certes, de répondre à un besoin de perfectionnement professionnel, mais, surtout, afin d'améliorer l'apprentissage des élèves. Or, qui dit amélioration des apprentissages ou perfectionnement professionnel dit nécessairement changement, transformation, ce qui est le propre du leadership transformationnel.

Partant, il importe d'en connaître davantage sur le leadership transformationnel exercé par les directions d'école au sein des communautés d'apprentissage professionnelles

pour en évaluer son apport à améliorer la réussite éducative ainsi que le perfectionnement professionnel du personnel enseignant. En effet, bien que certaines études traitent du leadership au sein des communautés d'apprentissage professionnelles (Huffman, Hipp, Pankake et Moller, 2014; Isabelle et Martineau-Vachon, 2017; Leclerc, 2012; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace et Thomas, 2006; Thompson *et al.*, 2004), il n'existe pas, à notre connaissance, d'études qui ont effectué une analyse d'écrits scientifiques contributifs relatifs au leadership transformationnel des directions d'école œuvrant spécifiquement en communauté d'apprentissage professionnelle. La prochaine partie de cet article décrit la démarche qui a présidé à la composition du corpus d'écrits à analyser dans le cadre de notre étude.

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Cette partie présente la stratégie de recherche documentaire empruntée pour constituer un corpus d'écrits scientifiques concernant le leadership transformationnel des directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle. La démarche comporte quatre étapes.

Premièrement, la stratégie de recherche documentaire a ciblé des bases de données en éducation consignant des articles arbitrés par les pairs, soit : Canadian Business and Current Affairs; Educational Resources Information; Érudit; Persée; PsycArticles; Teacher Reference Center; Repère; Sage Journals Online; Taylor and Francis Online; Wiley Online Library.

Deuxièmement, à l'aide des thésaurus de ces bases de données, les mots clés du vocabulaire libre «leadership»; «transformationnel»; «leadership transformationnel»; «transformational»; «leadership transformational» ont permis d'obtenir les descripteurs du vocabulaire contrôlé, soit «leadership transformationnel»; «communauté d'apprentissage professionnelle»; «Transformational Leadership»; «Professional Leadership Communities». Les opérateurs booléens «et\and» ont été utilisés pour croiser le leadership transformationnel avec la communauté d'apprentissage professionnelle.

Troisièmement, la stratégie s'est penchée sur des critères de sélection. Elle s'est limitée aux articles de périodiques et aux thèses. Puis, le critère «*Show only records indicating peer review*» a été appliqué pour obtenir des articles arbitrés. La période des dix dernières années, soit de 2007 à 2017 inclusivement, a été arrêtée pour répertoire des articles récents. Enfin, les filtres «primaire», «secondaire»; «Early Childhood Education»; «Elementary Education»; «Elementary secondary Education»; «High Schools»; «Primary Education» et «Secondary Education» ont limité la recherche aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Quatrièmement, en appliquant les critères de sélection et les filtres de recherche, les dix bases de données en éducation ont signalé 168 résultats, soit : Canadian Business and Current Affairs (17 résultats); Educational Resources Information (24 résultats); Érudit (11 résultats); Persée (0 résultat); PsycArticles (0 résultat); Teacher Reference Center (1 résultat); Repère (0 résultat); Sage Journals Online (10 résultats); Taylor and Francis Online (93 résultats); Wiley Online Library (12 résultats). Tous ces écrits ont été passés en revue afin d'éviter les doublons et d'éliminer les textes qui ne portaient pas spécifiquement sur le leadership transformationnel des directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

À la suite de la revue de ces articles scientifiques, la stratégie de recherche documentaire a conduit à la formation d'un corpus de 12 écrits contributifs. Il s'agit des articles de Batagiannis (2011); Bouker (2017); Dimmock (2016); Dumay et Galand (2011); Govender, Grobler et Mestry (2016); Hairen et Dimmock (2012); Huffman *et al.* (2016); Kappler Hewitt, Davis et Lashley (2014); Lamothe (2017); Maxwell, Huggins et Scheurich (2010); Mullen et Schunk (2010); Ross et Gray (2006). Parmi ceux-ci, les écrits de langue anglaise ont été traduits librement par les auteurs de cet article. Ce sont ces écrits qui font l'objet d'une analyse dans la prochaine partie.

ANALYSE

Cette partie offre une analyse des articles scientifiques inclus dans le corpus d'écrits portant sur le leadership transformationnel des directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. La lecture approfondie de ces textes a permis de dégager trois grandes thématiques, soit : la pertinence, les contraintes et l'incidence du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles.

Pertinence de l'exercice du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles

Dans un premier temps, notre étude montre que le leadership transformationnel ne constitue pas le seul style de leadership pertinent pour les directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle. Bouker (2017) mentionne qu'il existe quatre styles de leadership appropriés pour le domaine de l'éducation : le leadership transactionnel, transformationnel, éthique et pédagogique. Cependant, pour ce chercheur, bien que le leadership transformationnel ait pour objectif de transformer les personnes, de les inciter à se surpasser et de les faire progresser vers un but commun, le leadership pédagogique serait plus pertinent pour les directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle, car il serait axé

davantage sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui correspond à la mission première des communautés d'apprentissage professionnelles.

Dimmock (2016) ne nie pas la pertinence du leadership pédagogique, mais souligne qu'il peut s'exercer de pair avec le leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. Pour lui, la communauté d'apprentissage professionnelle en tant que structure et dynamique organisationnelles de l'établissement scolaire dépend d'abord et avant tout du soutien de la direction d'école. Or, la notion de soutien se retrouve aussi bien dans l'un et l'autre de ces deux styles de leadership. Conséquemment, les directions d'école devraient conjuguer avec le leadership transformationnel et le leadership pédagogique au sein des communautés d'apprentissage professionnelles afin d'apporter du soutien aux enseignantes et aux enseignants pour améliorer leurs pratiques et la réussite éducative des élèves.

Pour leur part, Huffman *et al.* (2016) reconnaissent cinq styles de leadership appropriés aux communautés d'apprentissage professionnelles: constructiviste, stratégique, transformationnel, pédagogique et distribué. Au regard du leadership transformationnel, les auteurs affirment qu'il permet aux directions d'école d'impliquer les enseignantes et les enseignants dans la prise de décision et dans leur perfectionnement professionnel.

De même, Kappler Hewitt *et al.* (2014) démontrent que le leadership transformationnel permet de développer une vision partagée, d'obtenir un consensus vis-à-vis des objectifs, de faciliter la collaboration, d'opérer des changements stratégiques et systématiques, et de modéliser les comportements, les croyances et les valeurs. Toutefois, en ce qui a trait aux communautés d'apprentissage professionnelles, leur recherche souligne que le leadership distribué semble davantage convenir à ce type de communauté que le leadership transformationnel, sauf pour les composantes relatives à la collaboration et aux changements.

Enfin, Mullen et Schunk (2010) remarquent que trois styles de leadership sont fréquemment exercés au sein des communautés d'apprentissage: le leadership pédagogique, transformationnel et transactionnel. Selon ces chercheurs, le leadership pédagogique et le leadership transformationnel se distinguent du modèle transactionnel, car ils sont plus pertinents aux communautés d'apprentissage professionnelles par l'attention que les directions d'école et le personnel enseignant portent à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.

Conséquemment, un bon nombre d'écrits soulignent la pertinence du leadership transformationnel pour les communautés d'apprentissage professionnelles. Cependant, plusieurs auteurs de notre étude soulignent l'apport d'autres styles de leadership. En ce sens, ils rejoignent d'autres recherches qui mettent l'accent sur le leadership pédagogique et le leadership distribué (Bottery, 2001; Gather Thurler *et*

al., 2015 Godin *et al.*, 2004; Isabelle *et al.*, 2013; Labarre, 2007; Leclerc, 2012; Molines, 2010; Pelletier *et al.*, 2015; Robinson *et al.*, 2008).

Partant, comme le mentionne Dimmock (2016), et ce, en accord avec les recherches axées sur le leadership situationnel (Fiedler, 1958; Hersey et Blanchard, 1982; House, 1971; Vroom et Yetton, 1973), les directions d'école œuvrant en communautés d'apprentissage professionnelles auraient avantage à adopter différents styles de leadership en fonction des situations rencontrées. À cet égard, l'exercice du leadership transformationnel, combiné avec d'autres styles de leadership tels que le leadership pédagogique et distribué, bien sûr, mais aussi avec les styles de leadership collaboratif (Hallinger et Heck, 2010a), participatif (Pelletier, 2015) ou transactionnel (Zedda *et al.*, 2017), pourrait contribuer à opérer des transformations en vue de l'amélioration des apprentissages des élèves et du perfectionnement professionnel des membres œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle.

Contraintes liées à l'exercice du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles

Un deuxième thème émerge de notre étude. Il s'agit des contraintes liées à l'exercice du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles par les directions d'école. À ce propos, les résultats de la recherche de Govender *et al.* (2016) tendent à démontrer que l'incapacité de développer une vision holistique qui transcende une structure bureaucratique et techniciste rigide de l'école est susceptible de nuire à l'exercice du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. Pour ces auteurs, cette contrainte a également des effets sur la collaboration au sein des communautés d'apprentissage professionnelles, ce qui pourrait entraîner une diminution des taux de réussite scolaire.

En outre, Haire et Dimmock (2012) mettent en évidence trois entraves à l'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles. La première est liée aux contextes culturel et institutionnel très hiérarchisés des établissements scolaires. La deuxième concerne la résistance au changement du personnel enseignant, souvent exacerbée par une charge de travail lourde. La troisième réside dans l'ambiguïté entourant l'exercice du leadership. Il faut comprendre qu'un leadership autocratique, comme celui décrit par Likert (1961) ainsi que par Blake et Mouton (1964), souvent associé à une structure rigide, convient moins à une communauté d'apprentissage professionnelle. En effet, cette dernière nécessite plutôt une structure souple dans laquelle les styles de leadership transformationnel, pédagogique et distribué favorisent la collaboration et le partage des connaissances, des techniques d'enseignement et du matériel didactique en vue d'améliorer les apprentissages des élèves et le perfectionnement professionnel des membres de ladite communauté.

Enfin, Lamothe (2017) met en lumière les pratiques de leadership des directions d'école qui ont réussi à l'occasion de l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Parmi les pratiques gagnantes associées au leader transformationnel, les directions d'école mentionnent l'importance de certaines conditions qui, si elles ne sont pas présentes, constituent des contraintes. Par exemple, les directions d'école soulignent la nécessité de faire confiance à la capacité des enseignantes et des enseignants d'atteindre les objectifs de réussite. Elles ajoutent qu'il est important que les relations avec le personnel soient basées sur le respect. De plus, lors des entrevues, les directions d'école qui pratiquent le leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles mentionnent qu'elles partagent leurs connaissances et leurs expériences avec le personnel enseignant afin d'encourager les discussions sur la pédagogie. L'appui de la direction et du conseil scolaire pour l'analyse des données et le suivi des élèves est également nécessaire pour favoriser l'obligation de rendre compte. Pour Lamothe, le leadership transformationnel favorise l'engagement et l'autonomisation du personnel enseignant, ce qui est essentiel pour améliorer l'enseignement.

De ces écrits, il est donc possible de constater que plusieurs contraintes limitent l'exercice du leadership transformationnel des directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle. L'incapacité de développer une vision holistique qui transcende une structure bureaucratique et techniciste rigide de l'école, des contextes culturel et institutionnel très hiérarchisés, la résistance au changement, l'ambiguïté entourant l'exercice du leadership, le manque de confiance et de respect, l'absence de partage des connaissances, des compétences, des techniques et du matériel pédagogique de même que le manque d'appui des autorités envers les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle constituent des freins à l'exercice du leadership transformationnel par les directions d'école œuvrant en communautés d'apprentissage professionnelles.

Chacune de ces contraintes soulevées par les auteurs de notre étude s'inscrit à la suite d'autres recherches qui ont formulé d'autres conditions nécessaires à l'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles. Parmi ces études, on retrouve Génier (2013), Isabelle *et al.* (2013), Leclerc (2012), Leclerc et Leclerc-Morin (2007) de même que Maatouk (2014) qui soulignent la nécessité de recevoir un appui du conseil scolaire, de s'assurer que la direction possède des attitudes, des connaissances et des habiletés pour le travail en communauté d'apprentissage professionnelle, de développer une culture de collaboration et de respect, et d'assurer un changement de pratiques par un perfectionnement professionnel du personnel enseignant. Il en va de même avec Graham (2007), Jacobs et Yendol-Hoppey (2010), Mullen (2010), Thompson *et al.* (2004) ainsi que Williams *et al.* (2012), qui affirment que le leadership des directions d'école au sein des communautés d'apprentissage professionnelles contribue à améliorer le rendement de l'école si certaines conditions sont offertes telles que du temps, des ressources financières et de la formation.

Incidence du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles

La troisième thématique issue de notre étude se rapporte à l'incidence du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. En fait, pour Batagiannis (2011), œuvrer en communauté d'apprentissage professionnelle offre aux directions d'école l'occasion de découvrir leur propre style de leadership, puis d'exercer un leadership transformationnel afin de susciter la réflexion et d'éprouver des pratiques au sein des communautés d'apprentissage professionnelles en vue d'améliorer les apprentissages des élèves.

Dimmock (2016) enchaîne en affirmant que la dimension du soutien, intrinsèque au leadership transformationnel, permet d'améliorer les apprentissages des élèves et d'assurer le perfectionnement professionnel du personnel enseignant. À l'instar de cette recherche, Lamothe (2017) souligne que le leadership transformationnel favorise l'engagement et l'autonomisation des enseignantes et des enseignants, ce qui est essentiel à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Cependant, les résultats de la recherche de Dumay et Galand (2011) montrent un effet moyennement significatif et positif du leadership transformationnel des directions d'école sur l'engagement du personnel enseignant. Selon ces auteurs, le leadership transformationnel de la direction d'école est atténué par la force, plus ou moins grande, de la culture organisationnelle. L'influence du leadership transformationnel des directions d'école sur l'engagement des effectifs enseignants serait également fonction du sentiment d'efficacité personnelle de ces derniers.

En lien avec ce constat, Ross et Gray (2006) mentionnent que plusieurs recherches ont révélé que le leadership transformationnel contribue à l'efficacité des enseignantes et des enseignants, y compris à leur engagement à l'égard des valeurs organisationnelles, mais qu'aucune étude n'a examiné les mécanismes par lesquels cette influence se produit. Ainsi Ross et Gray (2006) montrent que le leadership transformationnel a une incidence directe sur l'engagement des enseignantes et des enseignants, mais qu'il a une incidence beaucoup plus grande sur leur efficacité. Ce faisant, l'efficacité du personnel enseignant a beaucoup plus d'incidence sur son engagement que l'influence de la direction d'école.

Outre la recherche de Dumay et Galand (2011) de même que celle de Ross et Gray (2006), qui traitent des répercussions du leadership transformationnel, Hairon et Dimmock (2012) font le constat que l'efficacité et l'efficience des styles de leadership, particulièrement du leadership transformationnel, sont très peu documentées par des recherches empiriques.

Enfin, Maxwell *et al.* (2010) décrivent le rôle qu'a joué une personne en tant que leader transformationnel dans une école. Selon ces auteurs, cette personne a servi de

facilitateur pour la recherche d'un consensus fondé sur un dialogue ouvert, une rétroaction et une mise en commun des connaissances et des compétences. Le leadership transformationnel a facilité la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles qui, dans d'autres cas, n'avaient pas réussi à obtenir l'engagement du personnel enseignant. Par l'exercice du leadership transformationnel, le travail en communauté d'apprentissage professionnel a été un succès.

Au terme de cette section, il importe de signifier que les écrits de notre corpus d'auteurs concernant les répercussions du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles s'inscrivent à la suite d'autres recherches. Par exemple, la dimension du soutien, sous-jacente au leadership transformationnel pour améliorer les apprentissages des élèves et assurer le perfectionnement professionnel du personnel enseignant, se retrouve non seulement chez Dimmock (2016), mais également au sein des modèles de Bass et Riggio (2006), Barbuto (2005), Hall *et al.* (2002) de même que Kelly (2003).

Il en va de même avec les recherches de Dumay et Galand (2011), Lamothe (2017) et Ross et Gray (2006) pour qui le leadership transformationnel accroît l'engagement et la collaboration des membres de la communauté d'apprentissage professionnelle en les impliquant dans la prise de décision pour effectuer des transformations. Ces répercussions du leadership transformationnel sont également abordées par Hall *et al.* (2002), Hallinger et Heck (2010a, 2010b, 2011), Howden (2002) et Rubin (2002), qui soulignent que le leadership transformationnel met davantage l'accent sur les aspects de la transformation, du changement, de l'amélioration et de la collaboration que sur ceux du pouvoir, de l'influence, du leader, du groupe ou des objectifs propres au leadership.

Enfin, tout comme Ross et Gray (2006) de même que Hairon et Dimmock (2012), plusieurs auteurs soulignent que peu d'études scientifiques démontrent la capacité du leadership transformationnel à accroître l'efficacité et l'efficience d'une organisation, de sorte qu'il est difficile d'en juger de ses effets (Harrison, 2011; Hay, 2006 Reid, 2007).

CONCLUSION

Au terme de cet article, il est possible de conclure que le leadership transformationnel semble constituer, avec d'autres styles tels que le leadership pédagogique ou distribué, un style pertinent aux communautés d'apprentissage professionnelles. En raison de ses composantes axées sur le soutien, la collaboration et la transformation, le leadership transformationnel pourrait permettre aux directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle d'améliorer les apprentissages des élèves et de participer au perfectionnement professionnel des membres de ces communautés, plus spécifiquement à celui des enseignantes et des enseignants.

Toutefois, trop peu de recherches ont été effectuées à l'heure actuelle pour fournir une base empirique à ces assertions. La présente étude, par son petit nombre d'articles, confirme ce constat. Il importe donc que des recherches empiriques soient entreprises pour évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficience du leadership transformationnel au sein des écoles et des communautés d'apprentissage professionnelles. Ces études pourraient porter sur la détermination et l'analyse des éléments essentiels à l'exercice du leadership transformationnel chez les directions d'école. Elles pourraient également évaluer l'incidence directe et indirecte du leadership transformationnel sur des variables bien précises liées aux apprentissages des élèves et au perfectionnement professionnel. Enfin, des recherches se penchant sur les approches, les méthodes, les techniques et les outils, tant quantitatifs que qualitatifs, du leadership transformationnel offriraient aux directions d'école des moyens pour entreprendre des transformations, des changements et des améliorations bien orientés au sein des établissements scolaires et des communautés d'apprentissage professionnelles.

Références bibliographiques

- ABREGO, C. et PANKAKE, A. (2011). The district-wide sustainability of a professional learning community during leadership changes at the superintendency level. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 1(1), 3-13.
- AKBARI, R. et ALLVAR, N.K. (2010). L2 teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), 1-22.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- BARBUTO, J.E. Jr. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: a test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(4), 26-40.
- BASS, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- BASS, B.M. et AVOLIO, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BASS, B.M. et RIGGIO R.E. (2006). *Transformational leadership* (2^e éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- BATAGIANNIS, S.C. (2011). Promise and possibility for aspiring principal: An emerging leadership identity through learning to do action research. *Qualitative Report*, 16(5), 1304-1329.
- BERGERON, P.G. (2006). *La gestion dynamique: concepts, méthodes et applications*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- BLAKE, R. et MOUTON, J. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- BOBERG, J.E. et BOURGEOIS, S.J. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 357-374.
- BOTTERY, M. (2001). Globalisation and the UK competition state: No room for transformational leadership in education? *School Leadership & Management*, 21(2), 199-218.
- BOUKER, M.A. (2017). *Les communautés d'apprentissage professionnelles en ligne: un moyen de développement professionnel d'acteurs en éducation* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- CHÉDRU, M. et Le MÉHAUTÉ, A. (2009). Gouvernance et complexité. Typologies du leadership et modèles de fonctionnement cérébral. *Revue des sciences de gestion*, 5(239-240), 61-68.
- CHOUINARD, R., Roy, N., VEZEAU, C., BERGERON, J. et JANOSZ, M. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants* (Rapport no 103511). Montréal, Québec: Université de Montréal.
- CLARY, D.M., STYSLINGER, M.E. et OGLAN, V.A. (2012). Literacy learning communities in partnership. *School-University Partnerships*, 5(1), 28-39.
- COLLERETTE, P. (2011). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Conseil des ministres de l'Éducation. (2016). *Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques*. Repéré à https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/Book_PISA2015_FR_Dec5.pdf

- CRANSTON, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principals perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22.
- DAMRONGPANIT, S. et REUNGTRAGUL, A. (2013). Matching of learning styles and teaching styles: Advantage and disadvantage on ninth-grade students' academic achievements. *Educational Research and Reviews*, 8(20), 1937-1947.
- DIMINO, J.A., TAYLOR, M. et MORRIS, J. (2015). *Professional learning communities facilitator's guide for the What Works Clearinghouse™ practice guide. Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school*. Washington, DC: Department of Education, Institute of Education Sciences.
- DIMMOCK, C. (2016). Conceptualising the research-practice-professional development nexus: Mobilising schools as "research-engaged" professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36-53.
- DION, M. (2009). Les confusions entourant le «leadership éthique» dans les organisations. *Éthique publique*, 11(2), 111-128.
- DUFOUR, R. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2^e éd.). Bloomington, IN: Solution Tree.
- DUMAS, C.M. (2010). *Building leadership: The knowledge of principals in creating collaborative communities of professional learning* (Thèse de doctorat non publiée). University of Nebraska, États-Unis.
- DUMAY, X. et GALAND, B. (2011). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703-729. Repéré à <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.577889>
- DUSSAULT, M., VALOIS, P. et FRENETTE, É. (2007). Validation de l'échelle de leadership transformatif du directeur d'école. *Psychologie du travail et des organisations*, 13(2), 37-52.
- FERGUSON, K. (2013). Organizing for professional learning communities: Embedding professional learning during the school day. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 142, 50-68.
- FIEDLER, F.E. (1958). *Leader attitudes and group effectiveness*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

- FONTAINE, S., SAVOIE-ZAJC, L. et CADIEUX, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34.
- FORTIN-BERGERON, C., DOUCET, O. et HENNEBERT, M.A. (2013). Le leadership transformationnel comme source d'engagement syndical. Le rôle modérateur de la justice. *Relations industrielles*, 68(3), 408-430.
- GAMBLE, T.K. et GAMBLE, M. (2016). *Communiquer et interagir* (2^e éd.). Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- GARANT, M., LETOR, C. et BONAMI, M. (2010). Leadership et apprentissage organisationnel. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud et L. Savoie-Zacj (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes* (p. 63-77). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- GARCÍA-MORALES, V.J., LLORÉNS-MONTES, F.J. et Verdú-Jover, A.J. (2008). The effects of transformational leadership on organizational performance through knowledge and innovation. *British Journal of Management*, 19(4), 299-319.
- GATHER THURLER, M., PELLETIER, G. et DUTERCQ, Y. (2015). Leadership éducatif? *Recherche et formation*, 78(1), 95-109.
- GÉLINAS-PROULX, A. et SHIELDS, C.M. (2016). Le leadership transformatif: maintenir la langue française vivante au Canada. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.
- GÉNIER, E. (2013). *Communautés d'apprentissage professionnelles: conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'école élémentaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université d'Ottawa, Canada.
- GODIN, J., LAPOINTE, C., LANGLOIS, L. et ST-GERMAIN, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire: un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, 18, 63-76.
- GORDON, S.P. (2006). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- GOVENDER, N., GROBLER, B. et MESTRY, R. (2016). Internal whole-school evaluation in South Africa: The influence of holistic staff capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 996-1020. doi:10.1177/1741143215595414

- GRAHAM, P. (2007). The role of conversation, contention, and commitment in a professional learning community. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2(1).
- GROOTENBOER, P. et HARDY, I. (2017). Contextualizing, orchestrating and learning for leading: The praxis and particularity of educational leadership practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 402-418.
- HAIRON, S. et DIMMOCK, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424. doi: 10.1080/00131911.2011.625111
- HALL, J., JOHNSON, S., WYSOCKI, A., KEPNER, K., FARNSWORTH, D. et CLARK, J.L. (2002). *Transformational leadership: The transformation of managers and associates*. Repéré à <http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/HR/HR02000.pdf>
- HALLINGER, P. et HECK, R.H. (2010a). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- HALLINGER, P. et HECK, R.H. (2010b). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- HALLINGER, P. et HECK, R.H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. Dans T. Townsend et J. MacBeath (dir.), *International handbook of leadership for learning* (p. 469-485). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- HAMEL, C., LAFERRIÈRE, T., TURCOTTE, S. et ALLAIRE, S. (2013). Un regard rétrospectif sur le développement professionnel des enseignants dans le modèle de l'école éloignée en réseau. *Science et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 20. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/20-hamel-cren/sticef_2013_N5_hamel_20p.pdf
- HAMEL, C., TURCOTTE, S. et LAFERRIÈRE, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101.
- HARRISON, L.M. (2011). Transformational leadership, integrity, and power. *New Directions for Student Services*, 135, 45-52.

- HAY, I. (2006). Transformational leadership: Characteristics and criticisms. *E-journal of Organizational Learning and Leadership*, 5(2).
- HÉON, L., LAPOINTE, C. et LANGLOIS, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. *Recherches féministes*, 20(1), 83-99.
- HERSEY, P. et BLANCHARD, K.H. (1982). Leadership style: Attitudes and behaviors. *Training and Development Journal*, 36(5), 50-52.
- HIPP, K.K. et WEBER, P. (2008). Developing a professional learning community among urban school principals. *Journal of Urban Learning, Teaching and Research*, 4, 46-56.
- HITT, D.H. et TUCKER, P.D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- HOFFMAN, P., DAHLMAN, A. et ZIERDT, G. (2009). Professional learning communities in partnership: A 3-year journey of action and advocacy to bridge the achievement gap. *School-University Partnerships*, 3(1), 28-42.
- HOPKINS, A., RULLI, C., SCHIFF, D. et FRADERA, M. (2015). Teacher networks companion piece. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1). Repéré à <https://www.urbanedjournal.org/archive/volume-12-issue-1-spring-2015/teacher-networks-companion-piece>
- HORD, S.M. (2004). Professional learning communities: An overview. Dans S.M. Hord (dir.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (p. 5-14). New York, NY: Teachers College Press.
- HOUSE, R.J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.
- HOWDEN, J. (2002). *Cultiver la collaboration. Un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal, Québec: Chenelière/McGraw-Hill.
- HUFFMAN, J.B., HIPP, K.A., PANKAKE, A.M. et MOLLER, G. (2014). Professional learning communities: Leadership, purposeful decision making, and job-embedded staff development. *Journal of School Leadership*, 11(5), 448-463.

- HUFFMAN, J.B., OLIVIER, D.F., WANG, T., CHEN, P., HAIRON, S. et PANG, N. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: Transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327-351. doi: org/10.1080/13603124.2015.1020343
- ISABELLE, C., GÉNIER, É., DAVIDSON, A.L et LAMOTHE, R. (2013). CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177.
- ISABELLE, C. et MARTINEAU VACHON, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles: compétence des directions d'école 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84-118. doi:10.7202/1043027ar
- JACOBS, J. et YENDOL-HOPPEY, D. (2010). Supervisor transformation within a professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 97-114.
- JUDGE, T.A. et PICCOLO, R.F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- KANUNGO, R.N. (2001). Ethical values of transactional and transformational leaders. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4), 257-265.
- KAPPLER HEWITT, K., DAVIS, A.W. et LASHLEY, C. (2014). Transformational and transformative leadership in a research-informed leadership preparation program. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(3), 225-253.
- KELLY, M.L. (2003). Academic advisers as transformational leaders. *The Mentor*, 1(1), 1-3.
- KELLY, J. et SABRE, C. (2015). Collaboration, collegiality, and collective reflection: A case study of professional development for teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169, 1-27.
- KENNY, D.A. et ZACCARO, S.J. (1983). An estimate of variance due to traits in a leader. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 678-685.
- LABARRE, K. (2007). L'exercice du leadership transformationnel des infirmières-chefs et les facteurs organisationnels l'influençant dans le contexte des modifications à la pratique infirmière: une étude de cas (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Faculté des sciences infirmières, Québec, Canada).
- LABELLE, J., FREIMAN, V., BARRETTE, J., CORMIER, M. et DOUCET, Y. (2014). Communauté d'apprentissage professionnelle et formation professionnelle en matière de douane. *Formation et profession*, 22(3), 24-36.

- LABELLE, J., FREIMAN, V. et DOUCET, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-83.
- LAFORTUNE, L., DESCHÊNES, C., WILLIAMSON, M.C. et PROVENCHER, P. (2008). *Le leadership des femmes en STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques)*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAMOTHE, R. (2017). *Leadership de la direction d'école dans la mise en place et la progression des communautés d'apprentissage professionnelles dans quatre écoles francophones de l'Ontario : étude multicas* (Thèse de maîtrise non publiée). Université d'Ottawa, Canada.
- LANDRY, S. (2017). L'amélioration continue pour construire l'organisation apprenante. *Gestion*, 42(4), 96-99. doi:10.3917/riges.424.0096.
- LANGLOIS, L. (2011). Le leadership éthique: un concept en émergence. Dans Y. Boisvert (dir.). *Éthique et gouvernance publique, principes, enjeux et défis*. Montréal : Éditions Liber.
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M. et LABELLE, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9.
- LECLERC, M. et LECLERC-MORIN, M. (2007). Les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une école franco-ontarienne. *La Revue du Nouvel-Ontario*, 32, 51-70.
- LECLERC, M., MOREAU, A.C. et CLÉMENT, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- LECLERC, M., PHILION, R., DUMOUCHEL, C., LAFLAMME, D. et GIASSEN, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154.
- LEITHWOOD, K. et JANTZI, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-126.

- LEITHWOOD, K. et JANTZI, D. (2007). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- LEITHWOOD, K. et LEWIN, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning. Conceptual and methodological challenges*. Londres, Royaume-Uni : Department for Education and Skills.
- LEITHWOOD, K., MASCALL, B. et STRAUSS, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York, NY : Routledge.
- LEITHWOOD, K., SEASHORE LOUIS, K., ANDERSON, S. et WAHLSTROM, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Toronto, Ontario : Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto et The Wallace Foundation.
- LIKERT, R. (1961). *New patterns of management*. New York, NY : McGraw-Hill.
- MAATOUK, Z. (2014). *Le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle dans six écoles de langue française au Canada : conditions d'implantation* (Thèse de maîtrise non publiée). Université d'Ottawa, Canada.
- MARZANO, R.J., WATERS, T. et McNULTY, B.A. (2016). *Leadership scolaire: de la recherche aux résultats*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MAXWELL, G.M., HUGGINS, K.S. et SCHEURICH, J.J. (2010). How one historically underperforming diverse rural high school achieved a successful turnaround. *Planning and Changing*, 41(3-4), 161-186.
- McARTHUR, J. (2012). Leadership in the development of inclusive school communities. *New Zealand Educational Administration and Leadership Society*, 3, 6-7.
- McGREGOR, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York, NY : McGrawHill.
- MEHDINEZHAD, V. et MANSOURI, M. (2016). School principals' leadership behaviours and its relation with teachers' sense of self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2), 51-60.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Tracer son itinéraire vers la réussite. Politique et programme de la maternelle à la 12^e année. Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/cps/CreatingPathwaysSuccessFr.pdf>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *L'éducation, parlons d'avenir. Pour une politique de la réussite éducative*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/bureau_sm/brochure_consultations_16sept.pdf
- Ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba. (2013). Plan d'action de l'éducation en sciences au Manitoba. Favoriser l'engagement des élèves et la réussite scolaire. Repéré à http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/sn/plan_action/eleve.html
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel. Un projet de société pour l'éducation en langue française*. Repéré à <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/LaPolitiqueDamenagementLinguistiqueEtculturel.pdf>
- MOLINES, M. (2010). *Leadership transformationnel, stress et performance : une étude multi niveaux*. Repéré à <https://www.agrh.fr/assets/actes/2010molines.pdf>
- MULLEN, C.A. (2010). 21st-century priorities for leadership education and prospective school leaders. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 4(4), 331-333.
- MULLEN, C.A. et Schunk, D.H. (2010). A view of professional learning communities through three frame: Leadership, organization, culture. *McGill Journal of Education*, 45(2), 185-203.
- NATHAN, L. (2008). Teachers talking together: the power of professional community. *Horace* 24(1).
- NOLAND, A. et Richards, K. (2014). The relationship among transformational teaching and student motivation and learning. *Journal of Effective Teaching*, 14(3), 5-20.
- OCDE. (2016). *Résultats du PISA 2015 (volume 1). L'excellence et l'équité dans l'éducation*. Paris, France : OCDE. Repéré à <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267534-fr.pdf?expires=1523543393&id=id&accname=guest&checksum=72BFA853FAE71A49A5D493ABC72CC1DC>
- ODUMERU, J.A. et IFEANYI G.O. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 355-361.
- OUELLET, S., CAYA, I. et TREMBLAY, M.P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.

- OWEN, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77.
- PELLA, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 107-125.
- PELLETIER, D., COLLERETTE, P. et TURCOTTE, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- PELLETIER, G. (2015). Entre pilotage par les résultats et leadership participatif: enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec. Dans Y. Duterco, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.), *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- PELLETIER, G. (2017). L'évolution de la notion de leadership en France: regard d'un chercheur universitaire québécois. *Revue France Forum*. Paris, France: Institut Jean Lecanuet.
- PELLETIER, G. et SOLAR, C. (1999). L'organisation apprenante: émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage. Dans Cité des sciences et de l'industrie (dir.), *Apprendre aujourd'hui?* Paris, France. Repéré à <http://desette.free.fr/pmevtxt/doc/10pelsot.doc>
- PETERS, M. et SAVOIE-ZAJC, L. (2013). Vivre une CAP: appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122.
- PIGEYRE, F. et VERNAZOBRES, P. (2013). Le «management au féminin». Entre stéréotypes et ambiguïtés. *Management international*, 17(4), 194-209.
- POIREL, E. et YVON, F. (2012). Le leadership distribué: l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.
- POIRIER, P. (1992). Fondements conceptuels des phénomènes de l'autorité et du leadership. Saint-Laurent, Québec: Editions du Trécarré.
- POTTER, E. et FIEDLER, F. (1981). The utilization of staff member intelligence and experience under high and low stress. *The Academy of Management Journal*, 24(2), 361-376.
- PRUD'HOMME, R. et LECLERC, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage. Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- PRYTULA, M.P. (2012). Teacher mtacognition within the professional learning community. *International Education Studies*, 5(4), 112-121.
- Regional Educational Laboratory Southeast (2007). Evidence based education request desk. Repéré à <http://eric.ed.gov/?q=%22Professional+Learning+Community%22+and+%22Academic+Achievement%22&pr=on&ft=on&id=ED537087>
- REID, M. (2017). *A critique of transformational leadership theory*. Repéré à http://www.academia.edu/300040/A_critique_of_Transformational_Leadership_theory
- RIVEROS, A., NEWTON, P. et BURGESS, D. (2012). A situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 202-216.
- ROBINSON, V.M.J., LLOYD, C.A. et ROWE, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- ROCQUE, J. (2011). *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire*. Winnipeg, Manitoba: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- ROSS, J.A. et GRAY, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- RUBIN, H. (2002). *Collaborative leadership: Developing effective partnerships in communities and schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- RUIZ-GALLARDO, J.R., CASTAÑO, S., GÓMEZ-ALDAY, J.J. et VALDÉS, A. (2011). Assessing student workload in problem based learning: Relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in natural sciences. *Teaching ant Teacher Education*, 27(3), 619-627.
- SCHIFF, D., HERZOG, L., FARLEY-RIPPLE, E. et IANNUCCILLI, L. (2015). Teacher networks in Philadelphia: Landscape, engagement, and value. *Penn GSE perspectives on urban education*, 12(1). Repéré à <https://www.urbanedjournal.org/archive/volume-12-issue-1-spring-2015/teacher-networks-philadelphia-landscape-engagement-and-value>
- SERVAIS, K., DERRINGTON, M.L. et SANDERS, K. (2009). Professional learning communities: Concepts in action in a principal preparation program, an elementary school team, a leadership team, and a business partnership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2).

- SHIELDS, C.M. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, MD : Scarecrow/Technomics.
- SOMPONG, S., PRAWIT, E. et SUDHARM, D. (2015). The development of professional learning community in primary schools. *Educational Research and Reviews*, 10(21), 2789-2796.
- STEWART, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of Adult Education*, 43(1), 28-33.
- STOGDILL, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- STOLL, L., BOLAM, R., McMAHON, A., WALLACE, M. et THOMAS, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- SUN, J., CHEN, X. et ZHANG, S. (2017). A review of research evidence on the antecedents of transformational leadership. *Education Sciences*, 7(15), 1-27.
- SUPOVITZ, J., SIRINIDES, P. et MAY, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- TANNENBAUM, R. et SCHMIDT, W. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36(2), 95-101.
- THOMPSON, S.C., GREGG, L. et NISKA, J. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education*, 28(1), 1-15.
- VROOM, V.H. et YETTON, P.W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- WANG, N., WILHITE, S. et MARTINO, D. (2016). Understanding the relationship between school leaders' social and emotional competence and their transformational leadership: The importance of self-other agreement. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 467-490.
- WILLIAMS, R., BRIEN, K. et LEBLANC, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 134, 1-32.
- WITZIERS, B., BOSKER, R.J. et KRÜGER, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

WORCHEL, S., JENNER, S. et HEBL, M. (1998). Changing the guard: How origin of new leader and disposition of ex-leader affect group performance and perceptions. *Small Group Research*, 29(4), 436-451.

ZEDDA, M.L., THIBODEAU, S. et FORGET, P. (2017). Vers une meilleure compréhension de la résistance au changement des directeurs d'école. *Sens Public*. Répéré à <http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SP1253-docx-md.pdf>