Document generated on 04/25/2024 5:41 a.m.

Canadian Journal of Educational Administration and Policy
Revue canadienne en administration et politique de l'éducation

CJEAP Canadian Journal of Educational Administration and Policy

Explorer le leadership des directions d'établissement scolaire par l'analyse de l'activité en autoconfrontation croisée

Frédéric Yvon, Emmanuel Poirel, Julie Rousselle and Christian Girouard

Number 199, 2022

Image, performance et pressions : les conséquences sur l'étude du leadership à l'ère de l'imputabilité

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1091093ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1091093ar

See table of contents

Publisher(s)

Department of Educational Administration, University of Saskatchewan

ISSN

1207-7798 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Yvon, F., Poirel, E., Rousselle, J. & Girouard, C. (2022). Explorer le leadership des directions d'établissement scolaire par l'analyse de l'activité en autoconfrontation croisée. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (199), 60–74. https://doi.org/10.7202/1091093ar

Article abstract

Dans le cadre de la gestion axée sur les résultats qui introduit une recherche accrue d'efficience et d'efficacité, le leadership, entendu comme la capacité des chefs d'établissement à mobiliser leur personnel, s'avère essentiel pour assurer le relais des orientations stratégiques qui mettent l'accent sur la réussite scolaire. Or, la recherche peine à rendre compte de la complexité du phénomène de leadership, tout comme à accéder à l'expérience du travail réel, à l'intelligence pratique déployée par les « leaders ». Cet article présente une démarche méthodologique qui permet d'accéder à l'expérience vécue des directions d'établissement scolaire. Elle consiste à confronter les professionnels à des traces filmées de leur activité dans une exploration progressive et guidée.

© Frédéric Yvon, Emmanuel Poirel, Julie Rousselle, Christian Girouard, 2022

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Explorer le *leadership* des directions d'établissement scolaire par l'analyse de l'activité en autoconfrontation croisée

Frédéric Yvon, Emmanuel Poirel, Julie Rousselle, et Christian Girouard
Université de Montréal

Résumé

Dans le cadre de la gestion axée sur les résultats qui introduit une recherche accrue d'efficience et d'efficacité, le *leadership*, entendu comme la capacité des chefs d'établissement à mobiliser leur personnel, s'avère essentiel pour assurer le relais des orientations stratégiques qui mettent l'accent sur la réussite scolaire. Or, la recherche peine à rendre compte de la complexité du phénomène de *leadership*, tout comme à accéder à l'expérience du travail réel, à l'intelligence pratique déployée par les « *leaders* ». Cet article présente une démarche méthodologique qui permet d'accéder à l'expérience vécue des directions d'établissement scolaire. Elle consiste à confronter les professionnels à des traces filmées de leur activité dans une exploration progressive et guidée.

Mots-clés : leadership, analyse de l'activité, autoconfrontation, directions d'établissement d'enseignement

Introduction

Ce texte se donne pour objectif de présenter et d'illustrer une démarche méthodologique visant à dépasser les approches normatives du *leadership* par une approche pragmatique et descriptive. Les politiques éducatives définissent des missions et des orientations que les acteurs de l'éducation doivent respecter et mettre en place. La figure du *leadership* recouvre cette capacité pour des dirigeants de réaliser avec succès les missions qui leur sont confiées tout en s'adaptant aux contextes et aux défis spécifiques des organisations qu'ils dirigent (Yvon, 2019). Cette réalisation des objectifs et des orientations n'est pas mécanique. Elle se déploie dans un travail effectif qui s'éloigne souvent des cadres normatifs. Cette intelligence pratique que certains qualifient de transgression (Conseil supérieur de l'éducation, 1993 ; Donzé, 2019) constitue un angle mort de la recherche sur le *leadership* en éducation. Elle nécessite un enrichissement des méthodes de recherche en administration de l'éducation. Cet article s'inscrit dans cette perspective.

La Nouvelle gestion publique a introduit une recherche accrue d'efficience et d'efficacité dans les systèmes éducatifs. L'efficience repose sur la rationalisation de l'utilisation des ressources disponibles et la recherche d'une meilleure productivité (faire plus avec moins ou à ressources constantes). L'atteinte des résultats (l'efficacité) répond à une exigence de reddition de compte envers le public de la qualité des prestations. Cette obligation de moyens et de résultats a un effet direct sur les conditions et les finalités du travail en éducation. En particulier, pour les *leaders* éducatifs, diriger un établissement d'enseignement suppose d'assurer le relais des orientations stratégiques qui déterminent des cibles en termes de réussites scolaire et éducative par la mise en place de divers dispositifs[1] qui répondent aux exigences de la Nouvelle

[1] Parmi ces dispositifs, on mentionnera les Communautés d'apprentissage professionnelles (Ramful, Viguet et Yvon, 2019 ; Yvon et Skopelitis, soumis).

gestion publique.

Au Québec, cette nouvelle gestion publique a pris la forme d'une gestion axée sur les résultats (GAR). Connaissant la cible, les chefs d'établissement peuvent surveiller un certain nombre d'indicateurs qui leur permettent de prendre des actions correctives. Une mesure objective des phénomènes permet d'avoir une plus grande visibilité sur le fonctionnement de l'organisation et de réguler les processus en conséquence (Huguenin *et al*., 2020).

Pour répondre à cette prescription et assurer la mobilisation des équipes-écoles dans la mise en œuvre de démarches visant la performance, les dirigeants doivent user de *leadership* (Pelletier, 2018). Dans le même sens, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2001a) faisait déjà le lien entre l'amélioration des services publics et le *leadership*, autrement dit la capacité des cadres intermédiaires à mobiliser leur personnel et à faire évoluer le fonctionnement des organisations, notamment éducatives :

> Pour changer les organisations, il faut en réalité changer les comportements de chacun, de sorte que les organisations qui se réforment ont besoin de leadership […]. Au lieu d'être des symboles tout puissants de l'autorité, les dirigeants devront à l'avenir être capables de convaincre les gens et de faire converger leurs efforts en vue d'une cause commune. (OCDE, 2001a, p. 17)

Explorer ce rapport à la prescription institutionnelle, sous l'angle de l'expérience vécue par les « *leaders* », peut se faire par des questionnaires, en menant des entretiens sur leur *leadership*, leur bien-être, leur qualité de vie, leurs conditions de travail, ou par des approches plus compréhensives (Poirel et Yvon, 2014). Si les mesures par questionnaire ou par entretien peinent à accéder à la complexité du travail réel, des approches plus descriptives sembleraient plus adéquates pour en rendre compte.

C'est dans cette perspective que nous proposons, dans cet article, de présenter des résultats découlant d'une démarche méthodologique reposant sur les postulats de l'analyse de l'activité (Leplat, 2000 ; Clot, 2006) qui permet d'accéder à l'expérience subjective au travail. Néanmoins, il demeure le risque d'isoler cette expérience subjective du contexte organisationnel et social. L'activité d'un *leader* n'est pas solipsiste. Comme le montrent de nombreuses études (Brassard *et al*., 1986 ; Pépin, 1986 ; Losego, 2017 ; Mintzberg, 1973), cette activité est tournée vers les autres (rôles interpersonnels) en plus d'être orientée vers soi-même (Poirel, 2010). L'enjeu des démarches d'explicitation est de donner accès à l'expérience sous-jacente à l'activité professionnelle. C'est cette démarche que nous voudrions détailler et analyser de manière critique en lien avec la notion de *leadership* et la gestion axée sur les résultats.

Un changement de gouvernance

Au début des années 2000, l'OCDE (2001b) faisait le diagnostic partagé par de nombreux systèmes éducatifs d'un épuisement du modèle de gestion traditionnel des systèmes éducatifs. Qualifié de bureaucratique, orienté vers le respect et le contrôle de règles communes, un tel mode de gestion échouait à lutter contre les inégalités scolaires et à permettre la réussite de tous. Cette remise en question du modèle bureaucratico-professionnel (Mintzberg, 1982) a donné lieu à deux modèles alternatifs (Maroy, 2008) : le modèle de la régulation par le marché et le modèle de l'État régulateur. La mise en concurrence des établissements scolaires entre secteur public et secteur privé est restée réservée à quelques pays anglo-saxons. À l'inverse, une régulation par des objectifs cibles s'est substituée, dans la plupart des cas, à une régulation par les normes censées garantir une égalité de traitement au sein d'un même service public. Ce nouveau mode de régulation vise à mettre en place une responsabilisation des acteurs éducatifs vis-à-vis des *outcomes* de l'établissement (les résultats académiques des élèves – réussite scolaire - plutôt que la mesure de leur potentiel – réussite éducative) (Maroy, 2021).

Au Québec, l'avènement de la Nouvelle gestion publique a apporté son lot de prescriptions pour améliorer la réussite éducative. À titre d'exemple, en 2002, le Projet de Loi 124 prescrit la production d'un plan stratégique par les commissions scolaires (CS) et un plan de réussite par les écoles. Ce dernier est piloté par la direction d'établissement en cohérence avec le projet éducatif et le plan stratégique de la CS. En 2008-2009, le mode de gestion par résultats devient obligatoire avec le Projet de Loi 88 qui vise à formaliser les liens de cohérence par une convention de gestion inscrite dans une reddition

de comptes de la direction envers sa CS. En 2015, le projet de loi 86 simplifie les mécanismes de planification et de reddition de comptes imposés aux écoles, aux centres et aux commissions scolaires, attribue au ministre un pouvoir d'émettre des directives à l'égard des commissions scolaires et resserre les pouvoirs de contrôle encadrant celles-ci. S'ensuit, en 2016, le Projet de Loi 105 qui supprime les plans de réussite et les conventions de gestion et de réussite éducative, et les remplace par un projet éducatif pour toutes les écoles du Québec, lequel sera redéfini pour y inclure des éléments qui étaient prévus au plan de réussite et à la convention de gestion et de réussite éducative. Sur cette base, en 2019, toutes les commissions scolaires (aujourd'hui « centres de services scolaires ») du Québec ont donc dû produire un plan d'engagement vers la réussite (PEVR).

Ce passage d'un modèle organisationnel mécaniste, peu réactif à l'environnement et produisant un coût de fonctionnement trop lourd, à un modèle centré sur le recueil de données et la gestion axée sur les résultats, a eu un impact direct sur la profession enseignante et le rôle des directions. Maroy (2021), dans une large enquête, montre que le recours à la mesure des résultats permet aux cadres scolaires de piloter directement la pédagogie sur une base objective. En retour, les enseignants, selon lui, ont perdu en autonomie professionnelle. Autrement dit, la GAR permet aux directions de développer un pouvoir de contrôle sur l'enseignement en classe. La gestion des activités éducatives (Brassard *et al*., 2004) s'en trouve modifiée.

Dans la suite, nous allons illustrer le potentiel pragmatique des méthodes d'analyse de l'activité pour explorer le *leadership* mis en œuvre par les directions d'établissement pour exercer un rôle d'influence sur la pédagogie. Encore faut-il s'entendre sur la notion de *leadership* (Ladkin, 2010).

Le *leadership* en soutien à la transformation des systèmes éducatifs

Dans un sens proche et plus général, un rapport d'étude de l'OCDE (2001a) fait du *leadership* le facteur clef de l'évolution et de la transformation des services publics. Le postulat est que l'on ne peut faire évoluer les cultures professionnelle et organisationnelle que si les dirigeants exercent un *leadership* au sein des organisations publiques. Les autorités éducatives ont donc misé sur le *leadership* des directions pour favoriser la modification des pratiques pédagogiques des enseignants et améliorer la réussite des élèves (OCDE, 2008). Ces orientations proviennent des nombreuses études qui montrent qu'un *leadership* centré sur l'enseignement et l'apprentissage est en relation avec le rendement scolaire des élèves (Dumay, 2009 ; Hallinger, 2005 ; Leithwood *et al*., 2004; Scheerens, 2015).

Une fois ce principe d'action posé, plusieurs critiques conceptuelles peuvent néanmoins être mentionnées :

1. La notion de *leadership* est difficile à définir et ne fait pas l'objet d'une définition univoque (Bolden *et al*., 2016 ; Yvon, 2019) ;
2. La notion de *leadership* a été particulièrement investie par la littérature populaire dans une perspective de développement personnel (Bennis, 1989 ; Greenleaf, 1977 ; Kouzes et Posner, 1999 ; Perkins, 2000). On peut, par conséquent, s'interroger sur la possibilité de l'utiliser comme fondement d'un champ de recherche scientifique ;
3. L'usage de cette notion part d'une idéologie du *management* qui souscrit à la théorie des grands hommes. Certains auteurs ont parlé d'une réécriture romanesque de la vie des dirigeants d'entreprise (Meindl *et al*., 1985), d'une construction sociale (Grint, 2005), d'une catégorie erronée (Kelly, 2008) ou d'un mythe social aliénant (Gemmill et Oakley, 1992 ; Eacott, 2016).

Ces questions et critiques ont été reprises et commentées dans un texte récent (Niesche, 2018). On admettra que le terme de *leadership* joue une fonction (psychologique ou instrumentale) pour l'action des dirigeants. Le nombre de volumes écrits à ce sujet (près de 20 000 selon Grint, 2010) est un indicateur de sa pertinence pour la profession. Les dirigeants ont besoin de réfléchir à leur « *leadership* » et à son absence lorsque leur *management* n'est pas effectif. Ils ont besoin d'optimiser leurs capacités à gérer une équipe en s'instruisant de l'expérience des autres et des modalités d'exercice du *leadership*.

Or, en opposition à la relation classique du dirigeant capable de mener et de motiver ses subordonnés, certains considèrent le *leadership* comme un phénomène social résultant d'une dynamique collective émergente s'inscrivant dans la compréhension d'un *leadership* distribué (Spillane, 2006) et collaboratif (DeWitt, 2016 ; Gélinas-Proulx et Jäppinen 2017). Mais une telle conception du *leadership* n'exclut pas forcément toutes autres formes de *leadership* qu'actualise la direction dans le cadre de ses fonctions, ce qui nécessite d'adapter les prescriptions pour que cette conformité ne se fasse pas au

sacrifice de l'efficience (la mise en place doit être économique pour ne pas surcharger les équipes) ni de l'efficacité subjective (les dispositifs doivent avoir du sens pour les équipes) et objective (ces dispositifs, idéalement, doivent avoir un impact sur les résultats de l'école).

Si la recherche montre qu'il existe un lien indirect entre le *leadership* et la réussite scolaire (Leithwood *et al*., 2004 ; Leithwood *et al*., 2006 ; Seashore Louis *et al*., 2010), elle peine encore à rendre compte *comment* les directions exercent un *leadership* efficace, comment elles mettent en acte les pratiques prescrites et adaptent leurs comportements pour mobiliser les équipes-écoles, mais aussi comment les prescriptions sont intériorisées et affectent leur identité professionnelle (Poirel *et al*., 2016).

Explorer l'expérience du *leadership*

Comme ailleurs dans le monde, plusieurs des recherches au Québec qui rendent compte du travail des directions utilisent des questionnaires pour témoigner du *leadership* (Dussault *et al*., 2007 ; Lapointe *et al*., 2021 ; Lapointe et Archambault, 2014 ; Poirel *et al*., 2019). Malgré les avantages de pouvoir généraliser les résultats de ce type de recherche à grande échelle donnant accès aux pratiques qui seraient les plus efficaces, elles ne parviennent toutefois pas à montrer toute la complexité du travail et la façon dont les directions s'adaptent aux prescriptions et aux injonctions. Les études statistiques sont intéressantes en ce qu'elles permettent d'établir un lien entre certains comportements et des variables dépendantes. Toutefois, dans ces recherches, l'action des *leaders* constitue une « boîte noire ».

Prenons l'exemple d'une recherche récente ayant utilisé un questionnaire à 360° sur la fréquence des comportements de *leadership* de directions d'établissement (Poirel, 2015). Comment interpréter la moyenne des réponses des 249 directions ayant participé à l'étude dont la fréquence autorapportée des pratiques de *leadership* (assez souvent, très souvent ou toujours) se situe à 76%, alors que pour les 608 membres du personnel de ces directions ayant répondu au même questionnaire dans une version subordonnée, la fréquence des pratiques de *leadership* de leur direction se situe à 52% ? Si le biais de désirabilité sociale est bien connu (Crowne et Marlowe, 1960) et pourrait en partie expliquer ces résultats, il existe un risque dans les études du *leadership* d'une rationalisation *a posteriori* de l'action des dirigeants qui ont réussi à apporter des changements, à améliorer l'efficacité de l'organisation, à porter des projets innovants ou à gérer une crise.

Il est certes possible, en référence aux travaux de Mintzberg (1973), d'accéder aux pratiques de *leadership* des dirigeants en réalisant une étude basée sur l'observation des comportements quotidiens des dirigeants (Archambault *et al*., 2017). La limite de l'observation directe est qu'elle reste en extériorité du travail comme activité cognitive. L'observateur ne peut que faire des hypothèses sur les raisonnements tenus par le *leader*, ses hésitations, ses doutes, sa délibération, ses intuitions, son dialogue intérieur, voire les émotions qu'il a inhibées (Poirel, 2010).

Pour avoir accès à l'expérience vécue, d'autres recherches, plus qualitatives, utilisent des entretiens afin de creuser et documenter le travail et le *leadership* des directions (p. ex., Bernatchez *et al*., 2021). Ces approches narratives, qui permettent certes de mieux comprendre comment les directions mettent en acte les pratiques prescrites et adaptent leurs comportements pour mobiliser et faire collaborer les équipes-écoles, courent à chaque fois le risque d'être une reconstruction de ce qui a été vécu et ne donnent ainsi pas accès directement au travail réel de mobilisation par les directions de leurs équipes dans la visée d'améliorer les résultats. Si les mesures par questionnaires ou par entretiens peinent à accéder à la complexité du travail réel, des approches plus descriptives pourraient être plus adéquates pour en rendre compte.

Méthodes de recherche

Nous l'avons dit, explorer ce rapport aux injonctions institutionnelles sous l'angle de l'expérience vécue par le « *leader* » peut se faire par questionnaire ou en menant des entretiens, par exemple sur leurs conditions de travail ou leur bien-être, mais cela comporte la limite de l'accès au travail réel. Afin d'accéder à l'activité professionnelle, d'autres techniques ont été développées par le courant ergonomique de l'analyse du travail. Elles permettent de répondre plus adéquatement au problème suivant : comment rendre compte de la réalité complexe du phénomène du *leadership* ?

Sur cette base, afin de tenter de répondre à la question du *comment*, nous nous appuyons sur le « tournant pratique » (Schatzki *et al*., 2001) de l'étude du *leadership* (Raelin, 2016). Si l'ouvrage collectif

de Raelin (2016) réalise un inventaire des cadres théoriques, il reste peu disert sur les méthodes d'accès au travail réel. À l'instar de Mintzberg (1973), les méthodes ethnographiques, certes coûteuses en termes d'engagement et de temps, nous rapprochent du travail concret. Toutefois, une partie du travail réel ne se « voit » pas. Or, il existe un panel de techniques d'accès au travail réel en ergonomie qui permettent de dépasser les limites mentionnées ci-haut pour étudier le *leadership* dans toute sa complexité. Certaines sont plus subjectives et d'autres plus objectives (voir Tableau 1).

Tableau 1
Inventaire des méthodes possibles d'accès au travail réel

Méthodes « subjectives »			**Méthodes** « objectives »	
Entretien semi-dirigé	Instruction au sosie	Entretien d'explicitation	(Auto-) Observation	Enregistrement vidéo

Précisons que nous avons écarté parmi les techniques d'accès au travail réel, pour des raisons opposées, l'entretien semi-directif et l'observation directe : l'entretien semi-directif, car il donne accès à un récit qui repose sur une sélection, une rationalisation et une reconstruction. Notre hypothèse est que certaines idéologies du *leadership* (la « mise en roman ») reposent sur les récits des acteurs qui simplifient le travail réel et le réduisent à des principes d'action faciles à communiquer et séduisants, souvent inspirés de la rhétorique du *leadership*. D'un autre côté, l'observation directe est réductrice, car elle ne donne pas accès à la cognition des professionnels, autrement dit à leur activité intérieure, ce qui nous paraît essentiel pour accéder aux intentions (vision et valeurs) et au pouvoir d'agir (sens et efficience) des *leaders* en action.

C'est pourquoi nous avons opté pour une méthode hybride qui repose à la fois sur l'observation et sur la technique de l'entretien pour proposer une troisième voie : la rétroaction vidéo. Tochon (1996) en a proposé une typologie qui reste, selon nous, pertinente. Nous la mobilisons ici (voir Tableau 2) pour classer et interpréter les types de rétroaction vidéo utilisés dans les sciences du travail (Amalberti *et al.*, 1991 ; Theureau, 2010 ; Duboscq et Clot, 2010).

Tableau 2
Typologie de Tochon (1996) complétée

Rétroaction vidéo (Tochon, 1996)		
Rappel stimulé (cognition et métacognition en action)	Objectivation clinique (métacognition « provoquée »)	Réflexion partagée (analyse de pratique intersubjective, co-construction des connaissances)
Visée descriptive	Visée reflexive	Visée de co-développement
L'activité professionnelle filmée permet de documenter la cognition en situation et en action	L'activité professionnelle filmée est utilisée comme un moyen de provoquer la réflexion du sujet – remise en question, prise de conscience	L'activité professionnelle filmée est utilisée comme un moyen d'échange professionnel sur les manières de faire (différentes modalités de répondre à une même tâche)
Autoconfrontation de premier niveau	Autoconfrontation de deuxième niveau (simple ou initiale)	Autoconfrontation croisée Autoconfrontation collective

Notre programme de recherche, animé avec un collectif de cadres scolaires soutenu par un programme de troisième cycle (D.Ed.), consiste à expérimenter chacune de ces techniques de recueil (celles du tableau 1 et du tableau 2). C'est sur cette base que nous proposons dans la suite de restituer la mise en œuvre des techniques d'enregistrement vidéo, de rétroaction réflexive, d'échange avec un pair,

et de discussion collective organisée successivement et chronologiquement avec ces professionnels, des *leaders*.

Pour soutenir cette présentation de la mise en œuvre de ces techniques, il nous faut toutefois nous outiller théoriquement : les protocoles ne peuvent être analysés et interprétés que sur la base de concepts qu'il nous faut exposer et définir. Les sciences du travail puisent largement dans de nombreuses disciplines : linguistique, philosophie, physiologie, sociologie, gestion, ethnologie, et psychologie. L'ensemble des cadres d'analyse possibles ne peut être convoqué ici. Nous nous limiterons donc à la psychologie ergonomique complétée par la clinique du travail (Leplat, 2000 ; Clot, 2006 ; Yvon et Saussez, 2010).

Tout d'abord, l'enregistrement nous donne accès à l'activité réalisée, autrement dit aux *modalités* concrètes de l'action, ou opérations matérielles de travail pour nous aligner sur le vocabulaire proposé par Rubinstein et Léontiev (Chaiguerova, 2010) et repris par la psychologie ergonomique (Savoyant, 1979). Si ces opérations de travail sont mobilisées pour atteindre un *but*, le choix des modalités et des opérations peut être plus ou moins efficient, c'est-à-dire adapté et pertinent au but fixé. Il est tout simplement possible d'atteindre le même objectif de différentes manières, mais il y a des manières plus ou moins coûteuses en temps et en énergie. C'est donc par la vidéo qu'il devient possible d'accéder au choix de moyens par le sujet pour atteindre les objectifs fixés par l'organisation. Ainsi, les résultats que nous allons présenter découlent d'une démarche basée sur les postulats théoriques de la clinique de l'activité (Clot, 2016) qui permet d'accéder à l'expérience subjective. Cette méthode permet également d'accéder aux *motifs* de l'action, soit les mobiles personnels de l'activité. Cette distinction entre modalités, but et mobiles nous sert de grille d'analyse pour les matériaux recueillis (Clot, 2008).

Déroulement et procédure

Les données présentées proviennent de la mise en œuvre de méthodes d'analyse de l'activité par des directions d'établissement d'enseignement inscrites dans un doctorat professionnel en administration de l'éducation à l'Université de Montréal. Le projet a été de présenter les fondements de ces techniques avant de les vivre et de les exercer sur elles-mêmes. Dans ce cadre, chacun des étudiants a pu vivre une démarche d'analyse de l'activité en débutant par une autoconfrontation simple (ACS) menée par le professeur, suivi d'une autoconfrontation croisée (ACC) avec un pair du groupe avant de restituer un extrait vidéo au collectif. Ainsi, onze professionnels, en grande majorité des directions d'établissement d'enseignement dans la région de Montréal, ont pu faire l'expérience de cette méthodologie. Sur les onze participants, sept étaient en poste de direction ; les quatre autres occupent des postes partiels de coordination en plus d'être enseignants. Les participants se sont filmés en situation de travail alors qu'ils étaient en rencontre individuelle ou collective avec l'autorisation de leur interlocuteur. Ils ont ainsi pu utiliser ce matériau pour les autoconfrontations. Pour les besoins de cet article, nous présentons, dans un premier temps, certains passages du verbatim d'une séquence vidéo d'une direction d'école secondaire lors de sa rencontre de supervision pédagogique avec l'une de ses enseignantes.

Dans l'extrait suivant, il s'agit pour la direction de veiller à la qualité des services éducatifs en utilisant la supervision pédagogique. Il s'agit d'une obligation légale découlant du référentiel de compétences (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) et de la Loi sur l'instruction publique (Bilodeau, 2016 ; Kebieche, 2017). Pourtant, les modalités prescrites pour mener cette activité de gestion de la qualité de l'enseignement sont très variées d'un centre de services scolaire à l'autre (April, 2019 ; April et Bouchamma, 2017). L'utilisation de la vidéo nous permet d'accéder à des pratiques concrètes en situation de travail. Ainsi, dans un premier temps, la rencontre de supervision filmée a duré 30 minutes. Par la suite, elle a été utilisée par le professeur-chercheur lors d'une autoconfrontation simple qui a duré 59 minutes et qui a également été filmée pour fin d'analyse.

Cet entretien de supervision pédagogique s'est déroulé sur Zoom et a été intégralement enregistré. Rappelons que la supervision pédagogique est une activité prescrite qui s'inscrit dans la poursuite de la réussite éducative et la visée de la gestion axée sur les résultats. La pratique de la supervision pédagogique est réglementée par l'entente locale de la convention collective. Prenant compte de la valeur défendue par les syndicats de l'autonomie pédagogique, un tel dispositif de supervision n'est pas si fréquent. Les matériaux rassemblés ici sont donc assez rares et nous donnent accès à une partie le plus souvent invisible du travail des cadres scolaires. Pourtant, ces données sont importantes pour tenter de comprendre la manière dont les directions d'établissement scolaire peuvent influencer la qualité de l'enseignement et des

prestations pédagogiques et rendre ainsi compte du *leadership* dans toute sa complexité.

La direction (D1) constate, lors de cet entretien, que l'enseignante (E) accepte plusieurs formats de remise des travaux. La pandémie a ouvert d'autres possibles et l'enseignante a décidé de maintenir ces possibles plutôt que de refermer la parenthèse sur toutes les innovations mises en place. Elle justifie le maintien de cette pratique par l'effet que celle-ci a sur la motivation des élèves.

Rencontre en temps réel de supervision pédagogique d'une enseignante

> ***D1 :*** *« Ok ce que tu me dis c'est que pour chaque évaluation, des fois, tu vas offrir plus qu'une option pour remettre le travail… tu peux me le remettre sur « forms », tu peux me le remettre sur papier... »*
>
> ***E :*** *« Des choses que j'avais montées l'année dernière à cause de la pandémie et j'ai continué cette année… ils peuvent le faire sur le cellulaire s'ils le veulent, sur papier. Juste ça, ça en motive quelques-uns. »*
>
> ***D1 :*** *« Est-ce qu'il y a plus d'élèves qui te remettent les évaluations… est-ce que les résultats sont meilleurs ? »*

On peut d'ores et déjà analyser la manière dont cette direction s'y prend pour mener cette supervision pédagogique. Dans la première intervention, elle prélève dans le discours de l'enseignante une information signifiante (« ce que tu me dis »). Elle décide de recentrer l'échange sur les formats de l'évaluation (« tu vas offrir plus qu'une option pour remettre le travail »). On précisera que cet entretien a pris place à la fin d'une année particulière durant laquelle une partie des enseignements avaient commencé à distance. L'enseignante mentionne donc avoir conservé certaines pratiques mises en place en réponse à un contexte d'enseignement particulier (« j'ai continué cette année »). Les modalités improvisées et parfois bricolées sont maintenues dans sa boîte à outil pédagogique. Il est important de souligner que l'enseignante défend cette variété de formats en lien avec la motivation des élèves. L'enseignante et la direction sont donc bien en train d'apprécier de nouvelles modalités de travail de l'élève et de l'enseignante, autrement dit elles soutiennent le développement de l'efficience pédagogique. Toutefois, cette diversification des moyens d'action est très vite complétée par une appréciation du résultat. Le choix des moyens est important puisque l'existence d'un choix donne une marge de manœuvre professionnelle, mais la question de l'efficacité se pose dans le même tour de parole : cela a un effet sur la motivation de certains élèves. La directrice poursuit et soutient l'analyse de l'efficacité de cette innovation pédagogique : est-ce que le taux de travail réalisé a augmenté et tout de suite, est-ce que les élèves réussissent davantage avec ces nouvelles options de format de remise des travaux ? Trois indicateurs sont donc mobilisés pour apprécier l'efficacité de l'action pédagogique de cette enseignante : la motivation des élèves, le taux de remise, et la réussite (sans que ce soit préciser ici s'il s'agit de la réussite scolaire ou de la réussite éducative[2]).

On peut prendre acte de la richesse des données rendues accessibles par la vidéo. Le fait que l'application Zoom ait pris corps dans l'activité quotidienne des enseignant.e.s rend le recours à l'enregistrement vidéo moins intrusif et moins déstabilisant. Sur la base de ce très court échange, on réalise sans peine la valeur de ces données qui nous donnent accès aux régulations opérées par une directrice pour accompagner les innovations pédagogiques, les apprécier et les réguler. On gagnerait évidemment à enregistrer plusieurs entretiens auprès de la même directrice pour analyser à la fois les invariants de ce type d'activité et les facteurs de variation. Il est aussi possible de filmer d'autres directrices et directeurs réalisant des entretiens de supervision pédagogique pour en tirer des principes

[2] La réussite scolaire est synonyme d'achèvement d'un parcours scolaire avec succès (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance.
La réussite éducative est beaucoup plus vaste que la réussite scolaire. Ce concept concerne à la fois l'instruction (intégration de savoirs académiques), la socialisation (acquisition de valeurs, d'attitudes et de comportements utiles au fonctionnement en société) et la formation (préparation à l'insertion professionnelle). La réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant sont aussi des dimensions importantes de ce concept (CSÉ, 2010, p. 60-61).

généraux sur des manières de faire efficientes et efficaces d'influencer les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s à l'aide de ce dispositif d'accompagnement professionnel qui à son tour pourrait faire l'objet d'une évaluation pour identifier ses qualités et ses limites en vue d'améliorer les premières et de corriger les secondes.

On peut aussi aller plus loin en invitant la directrice à visionner cet entretien pour accéder à son expérience vécue et à ses intentions. Le postulat sous-jacent de cette démarche de rétroaction vidéo (nommé autoconfrontation de deuxième niveau) consiste à dire que notre activité quotidienne repose sur des habitudes, des automatismes, un « inconscient » pratique. La vidéo constitue un moyen privilégié (il en existe d'autres bien sûr) pour identifier ce que l'on fait vraiment, au-delà de nos perceptions et de nos croyances. C'est le paradoxe de la compétence : elle est précieuse et importante, mais elle passe inaperçue dans l'activité quotidienne. À l'inverse, l'incompétence se voit tout de suite. Pour le dire autrement, l'analyse de la compétence représente un défi pour le chercheur (C). L'autoconfrontation permet de la « déplier », et si le questionnement est adapté, peut donner accès à ses composantes et à la manière dont elle s'est développée.

Autoconfrontation simple (de deuxième niveau)

> ***C :*** *« Qu'est-ce que tu cherches ? »*
>
> ***D1 :*** *« En fait, je me réécoute et je trouve que c'était une belle question que d'aller plus loin. C'est parce que souvent on utilise la techno et je voulais savoir, est-ce qu'il y a une plus-value, est-ce qu'il y a une valeur à ça ? Est-ce que les élèves sont plus en réussite ou pas vraiment ? Elle dit… des fois, sont pas plus en réussite, mais au moins j'ai des traces de ce qu'ils ont fait donc ça m'aide dans mon jugement et dans mon évaluation. Moi c'est ça que je voulais voir. Pas juste noter une évaluation, c'est un processus continu sur l'année…. C'est ça ultimement le but, c'est que nos élèves réussissent. »*

La question de départ du chercheur est d'ordre descriptif. Elle ne comporte aucune évaluation, aucun jugement de valeur ou interprétation. La réponse prolonge les éléments d'analyse que l'on a pu esquisser à partir de la vidéo. La rétroaction vidéo permet donc de trianguler les données rendues disponibles. À ce titre, on peut parler d'une co-analyse : la directrice continue l'analyse de l'activité en mentionnant son point de vue. Toutefois, on l'aura remarqué, le commentaire de son activité va plus loin que ce que l'on pouvait observer dans la vidéo : il donne accès à ses intentions (« c'est ça que je voulais voir ») – qui peuvent être plurielles et concurrentes – lorsqu'elle mène cette activité :

- Elle cherche à recueillir des traces;
- Elle cherche à construire un jugement;
- Elle cherche à mesurer les effets de cette nouvelle pratique.

On remarquera qu'elle amorce son commentaire par une appréciation de la question qu'elle a posée. Cette dimension n'est pas anodine, en plus de permettre de soutenir une meilleure connaissance de l'action concrète des directions d'établissement, ici dans les techniques pour améliorer la qualité de l'enseignement, la démarche permet d'accéder aux critères de qualité du travail (« c'était une belle question ») (Clot, 2015). L'activité d'une direction étant dense, souvent solitaire (il n'y a souvent qu'un directeur ou une directrice par établissement) et peu documentée, la démarche permet à la fois de reconnaître les opérations réussies, mais aussi la normativité professionnelle des individus et des collectifs (Clot *et al.*, 2021).

Un dernier aspect de cet extrait peut être mentionné pour mettre en valeur le caractère fructueux de cette méthode d'exploration de la pratique réelle : elle évoque une distinction structurante pour l'activité qu'elle mène ici : « Pas juste noter une évaluation, c'est un processus continu sur l'année ».

On ne dispose pas de suffisamment d'éléments dans cet extrait pour caractériser cette distinction mentionnée entre noter l'évaluation et le processus. Toutefois, elle pointe vers un phénomène important pour conduire une analyse des activités professionnelles : il ne s'agit pas seulement d'évaluer, ce qui pourrait être l'objectif premier d'une supervision pédagogique. La directrice mentionne cependant une inflexion : « pas juste noter », soit un complément qui vient d'elle, de ses buts personnels donnant accès à la manière dont elle investit la supervision pédagogique, la valeur qu'elle lui donne et ce qu'elle représente pour elle. Les ergonomes utilisent le terme de « tâche redéfinie » pour nommer cette dimension

de l'analyse. Il renvoie à la manière dont les professionnels interprètent leurs tâches, leurs missions et leurs responsabilités (Huguenin et Yvon, à paraître). Cette dimension subjective est importante. Les professionnels ne sont pas des « robots ». Un gestionnaire pourrait le déplorer et souhaiter que les agents éducatifs – cadres intermédiaires compris – se conforment au prescrit et aux procédures et s'abstiennent de les interpréter. La réalité est tout autre. Enfin, le terme de « processus » doit être relevé. Il peut être accidentel ou bien indiquer au contraire que la directrice ne se contente pas d'évaluer une performance pédagogique (de la mesurer en fonction d'un référentiel), mais cherche aussi à apprécier et à accompagner un processus (pas seulement le quoi, mais aussi le comment). La rétroaction vidéo donne, par conséquent, accès aux intentions et aux choix de la directrice que l'on pouvait inférer en partie de l'enregistrement vidéo de l'entretien, mais pas de manière aussi explicite.

En psychologie ergonomique, et dans la clinique de l'activité (Clot, 2006) en particulier, on part du constat maintes fois vérifié que le commentaire de son activité dépend de son interlocuteur : on ne va pas utiliser les mêmes mots, les mêmes expressions, voire développer les mêmes idées si on s'adresse à une personne extérieure à son milieu professionnel (un chercheur) ou à un collègue qui partage un vécu et une même expérience des situations de travail. Dans la suite, on mobilise des données recueillies en autoconfrontation croisée, c'est-à-dire en proposant à un collègue occupant la même fonction (D2) dans un autre établissement de visionner les mêmes images après avoir été lui aussi filmé et autoconfronté.

Autoconfrontation croisée

D2 : « Est-ce que tu prépares des questions d'avance ? »

D1 : *« La réponse est non et oui… ma feuille est vierge, mais dans ma tête c'est préparé… je pense que je les réfléchis beaucoup sans m'en rendre compte. Moi je lis beaucoup leurs documents avant et je pense que mon cerveau est dans ce mode-là. [...] il y a un travail de développement professionnel. C'est ça le but de la discussion ultimement… »*

C : *« Toi, D2, est-ce que ça te surprend que sa feuille soit vierge et que les questions ne soient pas préparées à l'avance ? »*

D2 : *« On a tous des styles différents, moi je suis plus du genre à me préparer... d'avoir quelques pistes… je prends le temps d'aller regarder les résultats, je prends le temps d'aller regarder les groupes... j'essaie le plus possible de me préparer, j'ai une liste de questions, mais… »*

D1 : *« Puisque tu parles des résultats (s'adresse à D2), jamais je vais consulter les résultats ou presque… j'ai des enseignants en supervision qui arrivent avec une liste de notes de leurs et je ne comprends pas pourquoi. Moi, ce n'est pas nécessairement ce que je recherche en supervision. Oui, je cherche la réussite des élèves… j'ai un enseignant en supervision que j'ai vue dernièrement, il dit tel groupe je suis passé de telle moyenne à telle moyenne. Je suis tenté de dire, mais ça ne m'intéresse pas vraiment. Comment ta pratique a changé ? Mais pour lui, c'est un enseignant qui n'est pas chez nous d'habitude. On voyait que le discours n'était pas le même. Parce que moi dans mon milieu on parle de réussite, mais on ne parle jamais de notes… tu vois tu me questionnes, c'est rare que dans mes supervisions je parle de résultats académiques, on parle des notes en général, jugement professionnel. Elle parle d'évaluation cette enseignante… mais pas en termes de notes. Je me rends compte que c'est quelque chose qui n'est pas du tout dans mon discours. »*

La particularité d'une autoconfrontation croisée est de permettre la comparaison de deux modalités opératoires par rapport à la même activité professionnelle, ici, la conduite d'un entretien de supervision pédagogique. L'extrait présenté permet d'illustrer le point d'ancrage du dialogue qui peut prendre spontanément : *comment* prépares-tu les entretiens ?

On ne le dira jamais assez, les métiers de l'encadrement ploient sous le poids des prescriptions. L'une des fonctions premières des cadres intermédiaires et des directions d'établissement en particulier, est de s'assurer de leur bon fonctionnement. Un « bon » fonctionnement est évidemment un fonctionnement conforme aux règles institutionnelles. Leurs responsabilités sont claires. Ce qui l'est moins, ce sont les manières d'y arriver. Les cadres scolaires sont des professionnels, et à ce titre, ils doivent élaborer les modalités opératoires qui leur permettent d'atteindre les objectifs qui leur

sont assignés. L'autoconfrontation croisée permet d'accéder à l'activité de l'autre, autrement dit à des modalités concurrentes et alternatives qui constituent un patrimoine potentiel de gestes possibles, une culture professionnelle opératoire (Clot et Faïta, 2000 ; Yvon, 2012).

Le rôle du chercheur dans ce cadre est important, mais il est en retrait. Il cherche simplement à entretenir l'échange et la comparaison entre les deux professionnels. La comparaison sur les modalités de préparation s'étend à la question de la consultation des résultats pour préparer l'entretien. Comme un thème qui se complexifie, l'échange se déplace sur la fonction des résultats (scolaires), autrement dit des notes pour alimenter et réguler l'entretien de supervision pédagogique.

Se dessinent dans l'échange deux manières de faire, deux variantes de la même activité : l'une qui utilise les résultats des élèves comme levier et une autre qui ne les mobilisent pas. On ne surinterprète sans doute pas en disant que c'est la même tâche qui est réalisée dans les deux cas, mais que leur activité est fort différente du point de vue des préoccupations, des valeurs, des objectifs et des instruments utilisés. Ces différences ne sont pas négligeables. La suite de l'échange que nous ne pouvons produire ici étant donné sa longueur permet d'amplifier la comparaison et de l'inscrire dans des cultures organisationnelles distinctes[3]. Dans l'un des cas, la référence aux notes s'inscrit dans la reddition de compte, la gestion axée sur les résultats et l'amélioration de la réussite académique des élèves. Dans l'autre cas, pour des motifs que l'on ne peut exposer sans mettre en péril l'anonymisation des données, la réussite (au sens large) prime sur les résultats académiques. Ce n'est pas un moindre débat puisque ce sont les missions et les finalités éducatives qui se dévoilent dans l'activité quotidienne.

Ce débat entre deux conceptions de la supervision pédagogique et les questions soulevées sont trop importants pour être confinés dans une autoconfrontation croisée. La méthodologie se complète d'une dernière méthode que l'on peut comparer à un *focus group* utilisant un support vidéo. La vidéo permet d'apporter des thèmes précis, des situations problématiques et de les soumettre à un groupe professionnel élargi pour valider leur interprétation auprès d'autres collègues. Dans l'extrait suivant, nous illustrons la tentative d'enrichir l'analyse par une troisième direction (D3) :

Autoconfronation collective

> ***D3 :*** *« (s'adresse à D1), moi je suis certain, t'arrives jamais pas préparé à une rencontre. T'as une intention. Alors que t'aies pas écrit des questions sur une feuille blanche, dis-moi pas que tu n'es pas arrivé avec une intention. Si non pourquoi tu as fait cette réunion ? »*
>
> ***D1 :*** *« Je confirme… Mais moi, à ce moment-là, je veux que cette enseignante-là me parle de ses pratiques. L'enseignant qui me dit regarde mes notes, mes notes, mes notes, je me dis ok, mais comment t'as changé ? C'est ça le but de la supervision, parler de pratiques et de développement pédagogique…. J'en ai tout le temps des intentions c'est sûr … mon cerveau a toujours 30 mille questions, j'en ai pas d'écrites, mais dans ma tête j'en ai un grand éventail et tout dépendant de ce que je reçois… si je suis un canevas trop précis, je passe à côté... Il faut que je sois en mode écoute, parce qu'il va peut-être m'ouvrir une mini-porte dans une chose. »*

Cet extrait présente un résultat intéressant : il n'a pas été possible d'étendre le débat dans le groupe élargi concernant la gestion axée sur les résultats et les critères de qualité du travail. Soit le cadre méthodologique aménagé pour prolonger l'analyse n'a pas été bien animé, soit on pourrait évoquer la possibilité d'une stratégie défensive de métier (Dejours, 2000) qui « interdit » de se lancer dans une discussion trop sensible et trop délicate.

Malgré ce relatif échec du point de vue de l'objectif affiché de la démarche, l'accès à la description de son activité et un adressage élargi de son analyse descriptive permettent à D1 de préciser son engagement professionnel dans l'entretien de supervision pédagogique. La distinction qui n'était que perceptible dans les autres données devient plus claire et s'explicite. La traversée des différentes méthodes permet d'accéder aux motifs sous-jacents à la réflexion de D1 sur son activité professionnelle et de préciser les préoccupations qui l'animent. Le but de la supervision pédagogique dans son activité n'est pas de discuter des notes des élèves, mais de soutenir le développement professionnel (les pratiques) des enseignants. Il s'agit d'un conflit de critères de qualité sur ce que doit être une supervision pédagogique

[3] Pour préserver la confidentialité des données recueillies, il ne nous est pas possible de détailler ces deux cultures organisationnelles et leurs caractéristiques.

dont la gestion axée sur les résultats modifie la fonction.

Bilan et prolongements

Nous avons présenté dans cet article une démarche méthodologique qui permet d'explorer l'expérience vécue des directions d'établissement scolaire en situation d'exercice d'un *leadership* sur les pratiques pédagogiques. Cette démarche articule plusieurs méthodes successives : la captation vidéo d'une séquence d'activité professionnelle, un entretien de rétroaction sur la base de la vidéo (autoconfrontation simple), une confrontation avec un pair filmé lui aussi sur une activité comparable (autoconfrontation croisée), et une confrontation avec un groupe de pairs (autoconfrontation collective).

Cette démarche permet de documenter les modalités matérielles de l'activité professionnelle et de répondre avec précision et détail au « comment les directions exercent concrètement leur profession ? ». L'autoconfrontation croisée permet de comparer les modalités pratiques et de rendre compte de leur diversité, dans leurs points communs et les différences. Une amplification de ces données de recherche permettrait de décrire plus amplement la culture professionnelle de références des *leaders* de l'éducation.

L'autoconfrontation simple permet également de documenter le rapport entre les modalités d'action et les intentions. Dans les matériaux présentés ici, une même action peut viser plusieurs finalités, plusieurs buts qui se soutiennent et se complètent. Cette articulation permet de comprendre la source des différences de modalités opératoires : les professionnels réalisent différemment les mêmes tâches qu'on leur confie, car ils ne visent pas les mêmes buts et, ultimement, ne partagent pas les mêmes préoccupations et le même rapport aux injonctions officielles. Ainsi, cette démarche nous paraît fertile pour produire des données de recherche sur l'expérience que font les *leaders* de la mise en œuvre des politiques éducatives. Dans l'exemple mobilisé dans cet article, une double conception émerge de l'analyse soutenue et renouvelée d'une séquence de supervision pédagogique : celle-ci doit-elle porter sur les résultats pour susciter la remise en question des pratiques de l'enseignante ou permettre de soutenir le processus de réflexion pour susciter un développement professionnel ? En d'autres termes, s'agit-il d'évaluer les résultats d'une pratique pour la réguler ou d'accompagner la réflexion autonome des enseignants ? En référence à la littérature portant sur la supervision pédagogique et les entretiens d'évaluation et de développement (April, 2019 ; Clénin, 2021), on note l'inconfort expérientiel des directions d'établissements qui doivent adapter leur posture aux demandes provenant des nouvelles politiques éducatives, en l'occurrence une gestion axée sur les résultats.

Cette exploration nécessiterait d'être poursuivie. Elle alimente en retour l'analyse du *leadership* des directions d'établissement entre pouvoir d'agir et cadrage institutionnel de leur action. On devrait pouvoir soutenir dans ce sens un programme de recherche basé sur ces méthodes pour mieux comprendre – et accompagner – la délibération entre les contraintes et les possibilités d'action (Detchessahar, 2019). Il s'agirait de mieux décrire ce dialogue fonctionnel entre contraintes et ressources qui caractérise le développement professionnel et son amputation (Clot, 2006).

Or, si la rétroaction vidéo permet la production de connaissances en rendant visible la façon dont ces professionnels s'approprient et agissent dans leur travail, difficilement accessible par d'autres méthodes, elle participe également au développement du pouvoir d'agir subjectif et collectif et notamment à la santé au travail des personnes (Clot, 2006) : par une prise de conscience accrue et une plus grande lucidité sur le travail réalisé, les gestionnaires parviennent à obtenir une plus grande connaissance et conséquemment une meilleure maîtrise de leur travail quotidien, ce qui favorise une augmentation du sentiment d'efficacité professionnelle. Si l'autoconfrontation simple de deuxième niveau joue ce rôle, la source de réflexion tournée vers soi (intention, investissement, valeurs) est aussi porteuse de développement professionnel pour le groupe en étant couplée à l'analyse des situations contextuelles et organisationnelles : en s'adressant à des collègues, lors des autoconfrontations croisées et collectives, il s'avère ainsi possible de faire connaître et de partager la complexité du travail, d'échanger sur sa pratique et de l'enrichir d'autres points de vue ou d'autres modalités d'action permettant ainsi le développement de l'efficience.

Bibliographie

Amalberti, R., De Montmollin, M. et Theureau, J. (1991). *Modèles en Analyse du Travail*. Mardaga Éditeur

April, D. (2019). *Supervision pédagogique en contexte de gestion axée sur les résultats : pratiques de membres de la direction d'établissement d'enseignement accompagnés en communauté d'apprentissage*. [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.

April, D. et Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement d'enseignement pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation, 43*(2), 54-83

Archambault, J., Garon, R. et Poirel, E. (2017). *Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur* établissement. Rapport de recherche. Programme Actions concertées. FRQSC.

Bernatchez, J., Lemieux, O. et Delobbe, A.M. (2021). La gestion de la crise pandémique de la covid-19 par les directions d'établissements scolaires du Québec : pratiques, enjeux et apprentissages. *Annals of the university of Craiova, 43*(1), 7-22.

Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Addison Wesley.

Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire : une analyse de besoins pour une recherche-action-formation*. [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.

Bolden, R., Witzel, M., et Linacre, N. (Eds.). (2016). *Leadership Paradoxes: Rethinking Leadership for an Uncertain World* (1st ed.). Routledge.

Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L., Martineau, O. et Pépin, R. (1986). *Les rôles des directeurs d'école au Québec : deuxième partie, L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle,* Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), 487-508.

Clénin, J. (2021). *Qui valide, et sur quels critères, le travail des enseignant-es ? Une analyse des entretiens d'évaluation périodique conduits par les directions d'établissement dans la partie francophone du canton de Berne*. [thèse de doctorat inédite]. Université de Genève.

Clot, Y. (2006). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.

Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte

Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.

Clot, Y. (2016). Activité, affect : sources et ressources du rapport social. In M.A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet et P. Lenel (dir.), *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail,* (p. 51-80). Octarès.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-42.

Clot, Y., Bonnefond, J.Y., Bonnemain, A. et Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*. La Découverte.

Chaiguerova, L. (2010). Leontiev, source de la psychologie ergonomique ? Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théorique pour l'orientation et la formation* (p. 159-180). Presses universitaires de Laval.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (1993). *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Les Publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010.* Québec, Le Conseil, 164 p.

Crowne, D. P., et Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349-354.

Dejours, C. (2000). *Travail : Usure mentale*. Bayard

Detchessahar, M. (2019). *L'Entreprise délibérée. Refonder le management par le dialogue*. Nouvelle Cité.

Dewitt, P. (2016). *Collaborative Leadership: Six Influences That Matter Most*. Sage.

Donzé, T. (2019). Présentation du Dossier thématique Direction et transgression. *Enjeux pédagogiques, 32,* 5

Duboscq, J. et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4,2, 255-286

Dumay, X. (2009). Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements. *Revue française de pédagogie, 167*, 101-128.

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.

Eacott, S. (2016). Demythologising « leadership » The Trojan Horse of managerialism. In E. Samier (dir.) *Ideologies and educational leadership* (p. 159-175). Routledge

Gemmill, G., et Oakley, J. (1992). Leadership: An Alienating Social Myth? *Human Relations, 45*(2), 113–129.

Gélinas-Proulx, A., et Jäppinen, A.-K. (2017). Focalisation sur le leadership collaboratif. *ERAdE*, *1*(1), 209-215.

Greenleaf, R.K. (1977) *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press.

Grint, K. (2010). *Leadership: A Very Short Introduction*. OUP Oxford.

Grint, K. (2005). *Leadership: Limits and Possibilities*. Macmillan International Higher Education

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools, 4*(3), 221-239.

Huguenin, J.M., Bassin, E. et Yvon, F. (2020). Les établissements face au pilotage de la performance. *Éducation permanente, 223,* 101-110

Huguenin, J.M. et Yvon, F. (à paraître). Analyser le travail des cadres à Genève : de la tâche prescrite aux paradoxes. *ERAdE, 4*, 85-109

Kebieche, A. (2017). *La supervision pédagogique et ses multiples regards au sein des écoles primaires québécoises* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.

Kelly, S. (2008). Leadership: A categorical mistake? *Human Relations, 61*(6), 763–782.

Kouzes, J., et Posner, B. (1999). *Encouraging the heart.* Jossey-Bass Inc., Publishers

Ladkin, D. (2010). *Rethinking Leadership: A New Look at Old Leadership Questions*. *New horizons in leadership studies*. Edward Elgar Press.

Lapointe, P. et Archambault, J. (2014). Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec. M. Garant et C. Leroy (dir.), *Encadrement et leadership : nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 34-55). De Boeck Supérieur.

Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). *Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec*. Université de Montréal.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning.* The Wallace Foundation.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., et Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning.* University of Nottingham, National College for School Leadership.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Octarès

Losego, P. (2017). Un travail en miettes – un minutage du travail de direction. 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. 53-82). Peter Lang.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés, 40*(1), 31–55

Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale.* PUL.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008), *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.

Meindl, J., Ehrlich, S. and Dukerich, J. (1985). The Romance of Leadership. *Administrative Science Quarterly, 30,* 78-102.

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work.* Harper and Row.

Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations.* Ed. d'Organisation.

Niesche, R. (2018) Critical perspectives in educational leadership: a new 'theory turn'? *Journal of Educational Administration and History, 50*(3), 145-158,

Organisation de coopération et de développement économiques (2001a). *Le secteur public au XXIe siècle : repenser le leadership.* OCDE

Organisation de coopération et de développement économiques (2001b). *Gestion des établissements : de nouvelles approches.* OCDE

Organisation de coopération et de développement économiques (2008). *Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'éducation*. OCDE

Pelletier, G. (2018) Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Éducation et francophonie*. 46(1), 1-10

Perkins, D. N.T. (2000). *Leading at the Edge: Leadership Lessons from the Extraordinary Saga of Shackleton's Antarctic Expedition*. Amacom.

Pépin, R. (1986). Le comportement de gestion des directeurs d'école secondaires du Québec : Une étude descriptive. Thèse de Doctorat. Université de Montréal.

Poirel, E. (2010). *Le stress professionnel, les émotions vécues et les ajustements chez les directions d'école au Québec.* Éditions universitaires européennes.

Poirel, E. (2015). *Les compétences émotionnelles et le processus d'actualisation du leadership des directions d'école au Québec*. Rapport de recherche. Document inédit. Université de Montréal.

Poirel, E., Sénéchal, C., Savoie, A., Brunet, L., Théorêt, M., St-Germain, M. et Durand, J.C. (2016). Professionnalisation et santé chez les directions d'établissement scolaire : entre tension du métier et construction d'une identité professionnelle. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance et (dir.), *Éducation et vie au travail : Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (p. 215-252). Les Presses de l'Université Laval.

Poirel, E., Béland, S. et Charlot, J. (2019). Compétences émotionnelles en regard de trois émotions distinctes (anxiété, colère et joie) en lien avec le leadership des directions d'établissement scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation 42*(1), 170-195

Poirel, E. et Yvon, F. (2014). Stress et bien-être chez les directions d'école. Éducation et santé. L'Hamattan. Dans S. Parayre et A. Klein (dir.), Éducation et santé : *des pratiques aux savoirs* (p. 151-163). L'Harmattan.

Raelin, J. (2016). *Leadership-as-practice. Theory and application.* Routledge.

Ramful, S., Viguet, N. et Yvon, F. (2019). Développer une communauté d'apprentissage professionnelle. Dans J.-M. Huguenin, F. Yvon et D. Perrenoud (dir.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 127-157). L'Harmattan.

Savoyant, A. (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie cognitive*, 22, 17-28

Schatzki, T., Cetina, K. K., and von Savigny, E. (eds.) (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory.* Routledge.

Scheerens, J. (2012). *School Leadership Effects Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Springer.

Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School effectiveness and school improvement*, *26*(1), 10-31

Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., et Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Wallace Foundation.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey Bass.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, (4)*2, 287-322.

Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherché et en formation. *Revue des Sciences de l'Éducation, 22(3*), 467-502.

Yvon, F. (2012). Une démarche d'intervention peut-elle soutenir le développement d'un programme de recherche sur l'activité ? Clinique de l'activité et recherche, Dans F. Yvon et M. Durand (dir.). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 91-113). De Boeck.

Yvon, F. (2019). Promouvoir le leadership. Dans J.-M. Huguenin, F. Yvon et D. Perrenoud (dir.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 325-361). L'Harmattan.

Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la forma*tion. Presses de l'Université de Laval.

Yvon, F. et Skopelitis, D. (soumis). CAP ou pas CAP. Analyse d'un dispositif de collaboration. *Recherches en éducation, 47*