

Une démarche pour faciliter l'accès des chercheur.euse.s à l'expérience et à la réflexion stratégique des directions d'école

Lyne Martel et Eliane Dulude

Numéro 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/1091092ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091092ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Department of Educational Administration, University of Saskatchewan

ISSN

1207-7798 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Martel, L. & Dulude, E. (2022). Une démarche pour faciliter l'accès des chercheur.euse.s à l'expérience et à la réflexion stratégique des directions d'école. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (199), 47–59.
<https://doi.org/10.7202/1091092ar>

Résumé de l'article

Les enjeux de pression et de performance liés à la gestion axée sur les résultats (GAR) teintent le quotidien des directions d'école (DÉ) et la manière dont les chercheur.euse.s peuvent accéder à leur expérience. Cet article explore les valeurs et les intentions qui façonnent les stratégies déployées par des DÉ québécoises du primaire avec un modèle de leadership pédagogique (Hallinger et Wang, 2015) combiné à la démarche d'analyse réflexive de Bourassa et al. (1999). Les propos de 18 DÉ ainsi que deux directions accompagnatrices d'un même centre de services scolaire interviewées montrent deux pratiques de gestion émergentes, la gestion politique et la gestion des ressources, estimées essentielles pour influencer la réussite des élèves dans le contexte de la GAR. Les résultats permettent aussi de témoigner du développement d'une réflexion stratégique grâce à l'accompagnement offert, qui semble leur permettre de s'adapter et de répondre aux enjeux de pression et de performance.



Une démarche pour faciliter l'accès des chercheur.euse.s à l'expérience et à la réflexion stratégique des directions d'école

Lyne Martel¹ et Eliane Dulude²

¹Université de Montréal, ²Université d'Ottawa

Résumé

Les enjeux de pression et de performance liés à la gestion axée sur les résultats (GAR) teintent le quotidien des directions d'école (DÉ) et la manière dont les chercheur.euse.s peuvent accéder à leur expérience. Cet article explore les valeurs et les intentions qui façonnent les stratégies déployées par des DÉ québécoises du primaire avec un modèle de leadership pédagogique (Hallinger et Wang, 2015) combiné à la démarche d'analyse réflexive de Bourassa et al. (1999). Les propos de 18 DÉ ainsi que deux directions accompagnatrices d'un même centre de services scolaire interviewées montrent deux pratiques de gestion émergentes, la gestion politique et la gestion des ressources, estimées essentielles pour influencer la réussite des élèves dans le contexte de la GAR. Les résultats permettent aussi de témoigner du développement d'une réflexion stratégique grâce à l'accompagnement offert, qui semble leur permettre de s'adapter et de répondre aux enjeux de pression et de performance.

Mots-clés : direction d'école, réflexion stratégique, gestion axée sur les résultats, pression

Remerciements : Un merci sincère est adressé aux personnes qui ont évalué cet article et ont apporté d'excellentes suggestions pour l'améliorer.

Contexte et problématique

Au cours des dernières décennies, nombreux sont les travaux européens et nord-américains qui ont porté sur les politiques d'imputabilité et de reddition de compte, et leur impact sur le rôle des directions d'école¹ (DÉ) (Gather-Thurler *et al.*, 2017; Grissom *et al.*, 2021; Lapointe et Brassard, 2018; Viseu et Carvalho, 2018). Bien que leurs influences tendent à varier selon les systèmes éducatifs, certains constats indiquent des convergences quant aux changements de rôles qui ont mené à une intensification du contrôle de leur travail et des tensions perçues chez les DÉ (Viseu et Carvalho, 2018). Ces travaux montrent, entre autres, l'augmentation du temps que les DÉ consacrent à la gestion axée sur les résultats (GAR) et à d'autres pratiques qui la soutiennent telles que la gestion du personnel au regard de certains indicateurs de performance ou la transmission de l'information comme les résultats de l'école aux parties prenantes (p. ex. : les membres de la communauté), sans augmenter les ressources mises à leur disposition (Grissom *et al.*, 2021). Ceux-ci notent également un accroissement des tâches réalisées (relationnelles, pédagogiques, de gestion) quotidiennement associées au rôle et aux fonctions des DÉ. Cette intensification de leur

¹ L'établissement d'éducation ou d'enseignement et l'école étant considérés comme des synonymes par Legendre (2005) et définis comme une « entité institutionnelle placée sous l'autorité d'un directeur ou d'un responsable » (p. 474), l'emploi du mot « école » sera utilisé tout au long du texte pour faire référence à ce type d'entité institutionnelle.

travail est alimentée par de nombreuses exigences formulées par les acteurs scolaires et externes à l'école ayant chacun leur programme (Progin, 2017).

Les DÉ sont appelées à implanter les politiques éducatives par leur influence au regard des conditions d'apprentissage et d'enseignement (Lapointe et Brassard, 2018). Elles doivent amener le personnel enseignant à reconnaître leur légitimité, c'est-à-dire à leur donner un sens tout en tenant compte des cibles fixées par les instances intermédiaires² et les gouvernements, comme s'il s'agissait d'objets de consultation, dans le but de faciliter leur acceptation par les parties syndicales. Pour ce faire, certaines modulent leurs interventions en fonction des différentes parties prenantes. Cela se traduit, entre autres, par le fait de non seulement devoir expliquer et justifier les écarts observés entre les cibles fixées (Lapointe et Brassard, 2018), de discuter des moyens retenus ou à retenir, mais aussi de réfléchir aux stratégies qui leur permettront de persuader le personnel enseignant de leur bienfondé. Dans certains cas, les DÉ recourent à diverses stratégies visant à susciter leur engagement autour du plan de réussite et du projet éducatif de l'école, toujours dans le but d'améliorer les pratiques et de susciter la collaboration (Grissom *et al.*, 2021; Lapointe et Brassard, 2018).

Certaines études soulignent le fait que les DÉ occupent une position d'intermédiaire entre leurs écoles et l'environnement externe, ce qui les place dans un processus continu d'interprétation et de négociation (Gather-Thurler *et al.*, 2017; Progin, 2017). Celles-ci montrent qu'elles peuvent être confrontées à la coexistence de conceptions divergentes de leur travail, entre les représentations de leurs rôles pédagogique ou administratif, véhiculées par leurs supérieur.e.s hiérarchiques et celles qu'elles ont d'elles-mêmes. Les DÉ doivent répondre aux besoins de leur école, et des personnes qui y évoluent, en repérant les problèmes et en les résolvant, tout en rendant compte de la qualité des services offerts, et ce, même si des contradictions importantes se manifestent (Gather-Thurler *et al.*, 2017; Progin, 2017). Comme tout travail impliquant la gestion du personnel suppose des interactions et des relations auxquelles il est important d'accorder un minimum de soin, Gather-Thurler *et al.* (2017) rappellent que les pratiques des DÉ doivent à la fois être solidaires de leur personnel, et en asymétrie en même temps, compte tenu de leur relation d'autorité.

Parmi les nombreuses responsabilités et exigences observées, les études explorent le rôle des multiples groupes d'acteurs (parents, citoyens, partenaires communautaires) avec qui les DÉ partagent certaines responsabilités et à qui elles doivent rendre des comptes parfois par des mécanismes de démocratie participative (comme les conseils d'établissement) ou encore de mise en concurrence entre écoles (p. ex. : les parents clients) (Lessard, 2006). À titre d'exemple, les DÉ sont appelées à rendre compte aux membres du conseil d'établissement, composé de parents, de membres du personnel et de membres de la communauté, où la prise de décision en partenariat impose la gestion de conflits par la volonté de résoudre les problèmes et les désaccords comme des défis à relever (St-Pierre, 2001). Or, les relations entre les DÉ et ces groupes d'acteurs suscitent parfois des rapports de force durant lesquels elles tentent de préserver leur légitimité et maintenir leur zone d'influence (Betton et Durat, 2011).

Dans cet article, nous cherchons à explorer les valeurs et les intentions qui façonnent les stratégies déployées par des DÉ québécoises du primaire dans ce contexte d'intensification et de complexification de leur travail. Nous postulons que les politiques d'imputabilité et de reddition de compte telles que la GAR exigent de nouvelles compétences professionnelles des DÉ afin de s'adapter à cette réalité. Nous illustrons pourquoi et comment la démarche d'analyse réflexive est pertinente. D'une part, elle permet d'accéder aux compétences opérationnelles permettant de faire ressortir les intentions et les valeurs qui façonnent la mise en œuvre de stratégies des DÉ face aux nombreuses exigences formulées par de multiples groupes d'acteurs. D'autre part, cette démarche fait émerger la réflexion stratégique, une dimension importante souvent oubliée, pour comprendre l'évolution des compétences professionnelles en vue de s'adapter aux conditions changeantes de leur profession. Les constats révéleront, entre autres, la manière dont l'explicitation de leurs pratiques a permis de dégager des éléments qui renvoient au développement de leur réflexion stratégique.

Cadre théorique

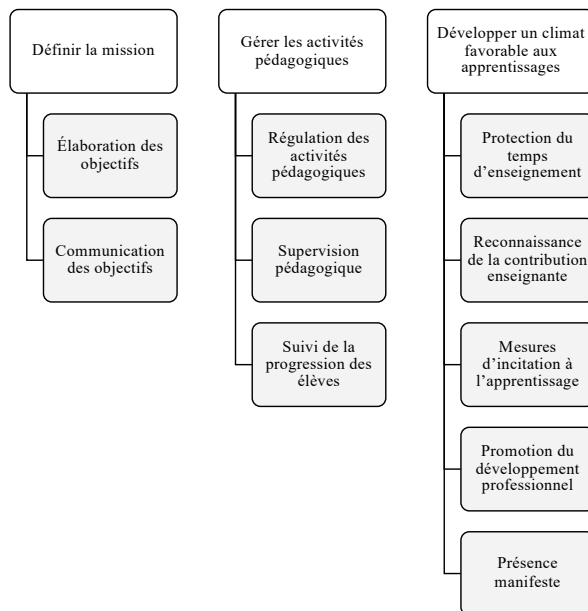
Nous avons combiné un cadre théorique à une démarche d'analyse réflexive afin de non seulement identifier et décrire les pratiques jugées efficaces pour la réussite des élèves, mais prendre également en

² En Amérique du Nord, il s'agit des organisations par lesquelles les ressources humaines, matérielles et financières sont d'abord rassemblées sous une autorité, puis redirigées vers les écoles (Maguire, 2003).

compte des facteurs cognitifs (p. ex. : valeurs, intentions) susceptibles d'influencer leur mise en œuvre. Pour étudier les pratiques des DÉ du primaire, nous nous sommes appuyées sur une classification d'une majorité des pratiques des DÉ (Robinson *et al.*, 2008; Scheerens, 2012; Witziers *et al.*, 2003) s'étant affinée au fil des décennies (Hallinger *et al.*, 1983; Hallinger et Wang, 2015). Ce modèle d'Hallinger permet d'identifier et de décrire les pratiques de gestion, qui réfèrent à un ensemble de responsabilités, de rôles et de tâches qui sont exercés par les DÉ, et associées à l'ensemble des activités pédagogiques en vue de favoriser la réussite. Elles répondent également aux exigences des diverses fonctions de gestion que sont la planification, l'organisation, la direction, la coordination, le contrôle et l'évaluation.

Figure 1

Trois dimensions et dix fonctions du leadership pédagogique (Hallinger et Wang, 2015)



La Figure 1 (Martel, 2020) montre que les pratiques des DÉ peuvent être étudiées à partir de trois dimensions, se subdivisant elles-mêmes en dix fonctions. Nous avons utilisé, en plus de ce modèle, la démarche d'analyse réflexive de Bourassa *et al.* (1999). Cette démarche, influencée par les travaux d'Argyris et Schön (1974, 1992, 1999), permet à celles et ceux qui l'utilisent de réfléchir sur et dans l'action, en vue de l'amélioration de leurs pratiques. Ces auteurs s'appuient sur les théories d'action professée et d'usage. La théorie professée relève des croyances et des valeurs de la ou du praticien.ne, sur laquelle elle ou il s'appuie pour expliquer ou justifier ce qu'elle ou il fait. La théorie d'usage renvoie aux manifestations, à la pratique actualisée dans la réalité. Ces deux théories, souvent tacites, ne s'explicitent pas facilement, c'est pourquoi Bourassa *et al.* (1999) ont développé une démarche d'analyse réflexive qui permet aux chercheur.euse.s de faire ressortir les valeurs et les intentions des DÉ qui sont susceptibles de façonner la mise en œuvre de leurs stratégies et de leurs pratiques.

Les valeurs se définissent comme étant «des références déterminantes pour la conduite d'une vie» (Paquette, 1982, p. 213) pouvant être consolidées ou se transformer. Leithwood *et al.* (2006) ont identifié quatre catégories de valeurs : 1) fondamentalement humaines comme la liberté, la joie, et la survie ; 2) morales comme la justice et le courage ; 3) professionnelles, comme le sens des responsabilités ; et 4) sociales et politiques comme la participation, le partage et la loyauté. Ces auteurs estiment que les valeurs humaines et professionnelles exercent une influence significative dans la prise de décisions. Quant à l'intention, Bourassa *et al.* (1999) la définissent comme ce que la ou le praticien.ne compte faire, produire ou accomplir. L'action est intentionnelle, «qu'elle soit consciente ou inconsciente, impulsive ou finement

étudiée» (p. 70). Selon Witziers et son équipe (2003), les pratiques des DÉ sont intentionnellement adaptées pour influencer les processus à l'œuvre dans l'école afin de favoriser la réussite des élèves. La stratégie désigne quant à elle «un ensemble cohérent de choix et de mesures à prendre pour réaliser une certaine vision» (p. 2) qui permettra de créer de la valeur (Allaire et Firsirotu, 2004).

Cette démarche permettrait donc d'accéder à la réflexion stratégique en faisant ressortir l'intention et les valeurs qui influencent le choix des stratégies. Dans le contexte de la GAR, cela peut comprendre pour les DÉ de : a) tenir compte des valeurs de l'établissement scolaire et de les maintenir dans les décisions et solutions qu'elles proposent et b) considérer non seulement des besoins spécifiques, mais aussi des répercussions des solutions apportées et des actions sur les autres (Gagnon, 2020).

Cette démarche d'analyse réflexive se définit comme une posture et une pratique se construisant progressivement (Altet, 2013) et qui favorise une «analyse de sa propre conscience et de ses sentiments par le sujet lui-même» (Desjardins, 1999, p. 153). Étant donné que certain.e.s praticien.ne.s ont du mal à nommer leurs savoirs, «le fait de mieux connaître ce qui est aide à déterminer ce qui pourrait être amélioré ou corrigé» (Bourassa *et al.*, 1999, p. 60). Dans un contexte de plus en plus complexe, parfois ambigu et incertain, comme celui de la GAR, l'exercice de la réflexion sur et dans la pratique permettrait d'accéder à plusieurs éléments stratégiques. Notamment, cela pourrait être le cas des problèmes auxquels ils et elles sont confronté.e.s dans la pratique et leur contexte, les solutions possibles et leurs implications pour prendre une décision (Gagnon, 2021).

Méthodologie

Cet article s'appuie sur les résultats d'un projet de doctorat qui avait pour but d'étudier les pratiques de DÉ au primaire à l'égard du personnel enseignant, en contexte de GAR. Un devis de recherche qualitatif a été retenu pour étudier en profondeur la réalité de quelques personnes auprès desquelles la ou le chercheur.euse aura collecté les données en personne, dans le contexte naturel où elles évoluent, en se concentrant sur les significations accordées au phénomène (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018). Plus particulièrement, il s'agit d'une approche descriptive, pertinente lorsqu'il s'agit de décrire des expériences professionnelles des DÉ (Sandelowski, 2000).

Des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de dix-huit DÉ et de deux directrices accompagnatrices afin de faire émerger le plus d'aspects possible de leur situation (Savoie-Zajc, 2018). Les participant.e.s d'un même centre de services ont été choisi.e.s en fonction de leur expérience en poste dans une école primaire et d'une amélioration de la réussite constatée pendant leur affectation³. Il s'agit d'un échantillon intentionnel effectué sur une base volontaire (Savoie-Zajc, 2018). Le centre de services scolaire⁴ québécois francophone a également été sélectionné parce que la réussite scolaire s'y est considérablement améliorée au cours des dernières années. Certaines caractéristiques du centre semblent contribuer à cette amélioration telles que l'accompagnement de son personnel à analyser les résultats des élèves, et la mise en œuvre de moyens basés sur les connaissances issues de la recherche.

Le canevas d'entrevue⁵ a été conçu à partir de questions ouvertes regroupées en quatre thèmes : les pratiques de gestion, les intentions, les représentations, et le retour sur l'entrevue. Celui-ci a été piloté et validé préalablement auprès de quatre professeur.e.s avant d'être soumis aux commentaires de deux DÉ ainsi qu'aux directrices accompagnatrices du centre de services scolaire où la collecte de données a été réalisée. Les directrices accompagnatrices du centre de services scolaire où la collecte de données a été réalisée. La démarche de l'entrevue s'est fondée sur des principes d'analyse réflexive. Cela impliquait de transmettre aux participant.e.s environ une semaine à l'avance le canevas d'entrevue afin de leur offrir l'opportunité de s'y préparer. Nous avons pris en considération le fait qu'il peut être parfois difficile pour une ou un praticien.ne d'explicitier ses réflexions spontanément (Argyris et Schön, 1974, 1999; Bourassa *et al.*, 1999; Levine et Lezotte, 1990) et que le travail des DÉ ne s'appuie pas sur un corps de savoirs

³ Les informations sur le centre de services scolaire de même que celles relatives aux taux de réussite dans les écoles ne peuvent être montrées pour préserver la confidentialité.

⁴ Le centre de service est une instance intermédiaire. Celui-ci était préalablement identifié comme une commission scolaire avant l'adoption du projet de loi 40 modifiant la Loi sur l'instruction publique du Québec en 2020. Leur rôle a longtemps été de répondre aux pressions politiques exercées par les parties prenantes ainsi qu'aux exigences administratives, laissant de côté les considérations liées à l'enseignement et à l'apprentissage aux enseignant.es (Resnick et Glennan, 2002). Au cours des dernières décennies, la présence de plus en plus significative d'une logique de marché et de l'impératif de la performance, ces instances ont été remises en cause, car jugées souvent inefficaces et lourdes bureaucratiquement.

⁵ Le canevas est disponible en annexe de la thèse à l'adresse <http://hdl.handle.net/11143/17249>

intégrés (Losego, 2017), leur permettant le recours à un langage spécialisé commun (théories, concepts, etc.) pour s'exprimer⁶. Ces entretiens de 45 à 90 minutes ont été réalisés entre mars et août 2018. À la fin de l'entrevue, les participant.e.s ont été invité.e.s à communiquer à nouveau avec la chercheuse s'ils souhaitaient bonifier ou modifier leurs réponses (par courriel ou par téléphone) — une personne s'est d'ailleurs prévalu de cette offre. Il est probable que leurs nombreuses responsabilités aient exclu le retour de plus d'une personne.

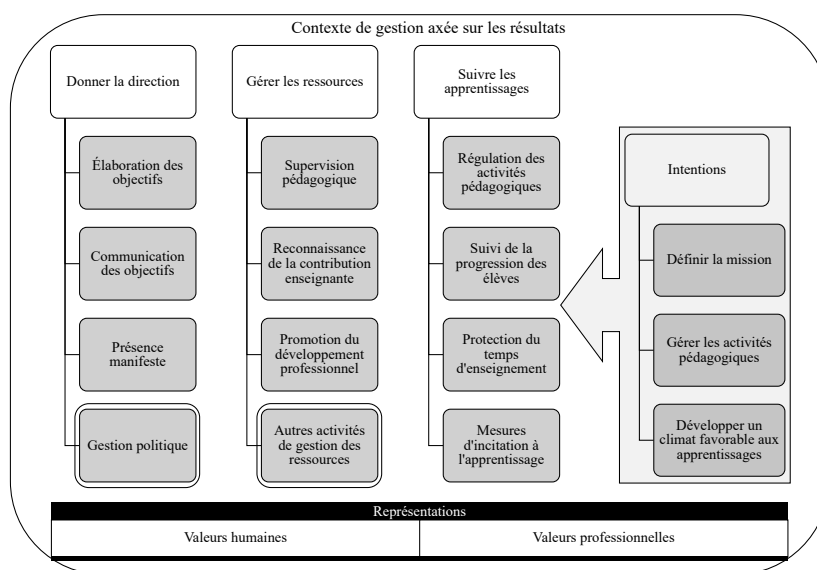
Résultats

La démarche proposée par Bourassa *et al.* (1999) nous a permis d'accéder à la réflexion de nature stratégique, c'est-à-dire aux intentions et valeurs qui façonnent les stratégies et les pratiques des DÉ. De plus, certaines caractéristiques du centre de services, selon les DÉ interrogées, semblent atténuer les enjeux de performance et les pressions perçues chez ces DÉ. Ces caractéristiques sont la focalisation et le renforcement des objectifs d'amélioration continue des pratiques ou le soutien offert par les membres de la direction générale. Dans le cas de ce soutien, il est plus particulièrement associé aux pratiques de GAR ou de l'ordre de l'octroi de ressources dans un cadre respectueux des zones d'action de chacun ou encore de l'accompagnement réflexif.

Nous avons choisi de regrouper les catégories du modèle d'Hallinger associées à des fonctions autrement (incluant deux catégories émergentes), sous trois champs de responsabilités, afin de mieux rendre compte du travail des DÉ au Québec et pour mieux comprendre les pratiques de leadership pédagogique à partir du modèle d'Hallinger (Figure 2). La Figure 2 montre également l'intégration à ce modèle de la démarche d'analyse réflexive de Bourassa *et al.* (1999). Les constats tirés des entretiens auprès des DÉ nous ont permis de le bonifier en identifiant deux pratiques qu'elles estiment essentielles pour influencer la réussite des élèves dans le contexte particulier de la GAR : la gestion politique et d'autres activités associées à la gestion des ressources, qui sont encadrées dans la figure. Dans cet article, nous nous attarderons particulièrement aux deux pratiques de gestion émergentes, car celles-ci mettent en lumière non seulement les responsabilités et les tâches réalisées, mais également les stratégies déployées afin de s'adapter aux nombreuses exigences de la GAR.

Figure 2

Trois dimensions des fonctions du leadership pédagogique adaptées au contexte de la GAR au Québec (Martel, 2020)



⁶ La formation initiale des DÉ au Québec est principalement en pédagogie et leur formation continue minimale est de 30 crédits universitaires de deuxième cycle en gestion de l'éducation.

La gestion politique et sa dimension stratégique

Les DÉ interrogées ont d'abord abordé la question des pratiques de gestion politique en identifiant des habiletés politiques nécessaires pour favoriser la réussite des élèves. Selon elles, ces habiletés comprennent la capacité de négocier avec et de persuader les autres, de créer des coalitions et des réseaux de collaboration avec des parties prenantes. Cette gestion politique inclut leur réflexion stratégique sur le système dans son ensemble, et la volonté de saisir des occasions auprès des parties prenantes. Ces DÉ visent à obtenir l'appui de ces parties prenantes pour mettre en place des initiatives ayant pour objectif de favoriser la réussite des élèves. La dimension stratégique associée à ces habiletés semble façonnée par des valeurs humaines et professionnelles qui mettent au cœur de leurs pratiques les élèves et leur réussite.

En ce sens, toutes les DÉ ont exprimé leurs intentions de non seulement donner la direction, mobiliser et accompagner l'équipe-école, mais également de prendre en compte les coalitions nécessaires et les jeux de persuasion auprès des parties prenantes pour favoriser la réussite de leurs élèves. Une personne illustre ses intentions au regard de la réussite en donnant un exemple du suivi qu'elle réalise pour créer et maintenir certaines pratiques de communication école-famille. Au Québec, la loi sur l'instruction publique prévoit que les enseignant.e.s doivent communiquer minimalement mensuellement avec les parents d'un élève en difficulté. Dans ce cas-ci, la DÉ a convenu avec les enseignant.e.s de laisser des notes écrites au dossier de chaque élève à la suite de chacune de ces communications (des informations sur le comportement ou les apprentissages, ainsi que le moment et les destinataires du message). Cette DÉ rapportait pouvoir utiliser ces notes pour non seulement assurer le suivi de ses élèves en difficulté, mais aussi pour maintenir le lien avec les familles et soutenir les enseignant.e.s en cas de litige. Elle indique : « *ils [les enseignant.e.s] avaient une communication avec les parents, mais aussi pour eux, parce qu'ils pouvaient dire : [...] je l'ai faite ma communication, puis je peux m'appuyer là-dessus* » (P 10). Cet extrait témoigne de l'utilisation d'une stratégie lorsqu'il leur faut composer avec certaines conceptions divergentes qu'elles ne souhaitent pas faire entrer en contradiction avec les enseignant.e.s. Prenons par exemple le cas d'un élève présentant des difficultés d'adaptation sur le plan comportemental menaçant sa réussite scolaire. Tant les parents qui auraient pu se plaindre, avec raison, de ne pas recevoir d'information sur les difficultés que vit leur enfant, que les enseignant.e.s qui auraient pu voir les parents nier une information communiquée oralement, ont maintenant accès à une communication écrite sur laquelle s'appuyer en cas de besoin. Ce qui peut arriver lorsqu'un cheminement en classe d'adaptation scolaire est envisagé.

Pour maintenir des relations harmonieuses entre les enseignant.e.s et les parents lors des rencontres de bulletin ou de plan d'intervention, cette DÉ décrivait la stratégie qu'elle déployait en élaborant un plan de rencontre avec son personnel afin de s'assurer que leurs propos ne soient pas accusateurs ou inadéquats (p. ex. : suggérer un diagnostic). Elle indiquait que ces échanges devaient porter sur des éléments factuels (manifestation des difficultés, résultats observés, etc.) en justifiant que les parents auraient aussi un espace assez bien défini pour exprimer leurs perceptions et poser leurs questions. Elle exprime que : « *ça a aussi enlevé le sentiment qu'on travaillait l'un contre l'autre, que les parents sont d'un bord, puis l'équipe-école de l'autre bord, qu'on fait juste se confronter : les parents disent qu'on n'en fait pas assez, puis nous autres on trouve qu'on en fait trop* ». La DÉ concernée ajoutait d'ailleurs que « *c'est une relation qui a évolué au fil des ans parce qu'on travaille en collaboration avec le parent. Oui, il y aura toujours des parents qui vont questionner, mais on est plus capable de leur expliquer... parce qu'on prend le temps de se préparer* » (P 10). Cela permet d'ailleurs également aux membres de l'équipe de prendre conscience de leurs propres pratiques et de développer leur capacité à mettre en mots ce qu'ils font. Les enseignant.e.s sont aussi des praticien.ne.s pouvant avoir de la difficulté à expliciter ce qu'elles et ils font sans un temps préalable de réflexion (Argyris et Schön, 1974, 1999; Bourassa *et al.*, 1999).

Les DÉ interrogées ont exprimé une autre dimension importante de la réflexion stratégique qu'elles exercent à travers leurs relations, entre autres avec différents groupes d'individus, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de leur école. En ce sens, ces DÉ sont appelées à négocier et exercer leur pouvoir formel par l'autorité, mais aussi informel dans le cas de leur *leadership*, par des habiletés politiques (Lainey, 2017). Cette relation de pouvoir s'exerce avec les parents dans la loyauté et l'attachement que l'enfant aura (ou pas) à l'école et qui influence sa réussite. Conséquemment, cet aspect politique se manifeste dans l'établissement et le maintien de relations, par leur capacité à créer un réseau qui s'étend à l'exté-

rieur de l'école (comme avec les conseiller.ère.s pédagogiques) ainsi qu'à développer des coalitions avec les parents (Winton et Pollock, 2013). À titre d'exemple, les DÉ ont exprimé l'importance de créer des relations harmonieuses entre les membres du personnel et les parents. Une DÉ nous a exposé une situation illustrant le «*précieux [...] lien de collaboration avec les parents, pour le bien-être de leur enfant*» (P 11) dans le cas du conseil d'établissement. Cette personne expliquait qu'entretenir une relation positive avec les enfants favorise un discours plus supportant des parents. Par exemple, le fait que les enfants aient une bonne relation avec la DÉ, et que ce soit rapporté à la maison à leurs parents, et que cette même DÉ ait des rencontres informelles (à l'entrée de l'école, à l'extérieur, etc.) avec les parents soutient également la réussite des élèves.

Au-delà de la dimension stratégique, une majorité des DÉ interrogées estiment que les valeurs humaines, comme l'ouverture, la bienveillance et la confiance, demeurent essentielles pour établir des relations de qualité avec les membres de leur équipe, les élèves et leurs parents. En visant l'amélioration de leurs pratiques et celles du personnel enseignant, leurs valeurs professionnelles telles que la cohérence, la collaboration, la communication, la rigueur et l'amélioration continue, façonnent les stratégies que ces DÉ mettent en place dans leur travail quotidien visant à favoriser la réussite. Cet extrait l'illustre bien :

avec les mesures ministérielles qu'on a eues cette année, à chaque [rencontre statutaire] mensuelle, je leur amenais les vrais chiffres, les vrais, je sais que c'est pas tout le monde qui fait ça, amener carrément les chiffres devant tout le monde, mais pour moi j'ai rien à cacher, c'est un travail d'équipe. Et, plus on va travailler en équipe, plus on va aller loin ensemble, plus on va pouvoir aider. Dans le fond, c'est ça mon intention, tout est un travail d'équipe qui va amener à aider l'élève (p. 14).

Il est possible d'y constater comment la transparence et la collaboration sont des valeurs fondamentales sur lesquelles s'appuie cette personne dans le développement d'une relation de confiance. En ce sens, Bonn (2001) estime qu'une réflexion stratégique mise sur la construction d'une organisation qui a une compréhension profonde de sa raison d'être et de ses valeurs fondamentales. Cela comprend une vision authentique et intégrée dans les modes de fonctionnement de l'organisation et de leur modélisation à travers les pratiques quotidiennes, ce dont témoignent les propos précédents.

La gestion des ressources (humaines, matérielles et financières)

Les DÉ interrogées ont souligné l'importance des pratiques de gestion des ressources avec la marge de manœuvre financière dont elles disposent. La créativité dont elles font preuve lors de leur réflexion stratégique les amène à considérer de multiples possibilités et de chercher des alternatives aux approches traditionnelles. Il peut donc s'agir de la communication formelle et claire d'attentes au personnel, d'une révision des tâches ou de l'organisation du travail, de libération d'enseignant.e.s pour favoriser le travail d'équipe, ou d'ajout de ressources matérielles (pédagogiques). Ces pratiques de gestion des ressources incluent leur réflexion stratégique, car cette dernière fait appel à leur créativité lorsqu'il est temps de considérer les différentes possibilités dont ces DÉ disposent pour déployer des stratégies. En ce sens, la réflexion stratégique a pour but de «*découvrir de nouvelles stratégies imaginatives qui peuvent réécrire les règles du jeu de la concurrence et d'envisager des avenir potentiels sensiblement différents du présent*» (Heracleous, 1998, p. 485).

Bien que les ressources n'aient pas été augmentées pour soutenir l'implantation de la GAR, la décentralisation de plusieurs mesures financières directement au niveau de l'école, et ce, depuis quelques années, offre une marge de manœuvre intéressante. Les DÉ rencontrées abordent des choix relatifs à l'utilisation des ressources financières et des stratégies déployées pour mobiliser l'équipe-école dans la prise de décision. Pour optimiser l'utilisation des ressources financières de leur école en vue de favoriser la réussite, les DÉ abordent plusieurs questions relatives à la gestion du budget. Par exemple, certaines peuvent libérer ou embaucher du personnel sur la base de décisions prises avec leur équipe-école. Les propos qui suivent illustrent comment la DÉ peut favoriser la participation des enseignant.e.s à une gestion «stratégique» des ressources financières, c'est-à-dire réalisée en vue de la réussite des élèves.

Cette année, ce que j'ai vu, c'est, leur intérêt [celui des enseignant.e.s] pour le budget de l'école. On veut mettre ça, ça, ça, en place, mais combien ça va coûter? Si on fait ce choix-là, quel impact sur tel autre service qu'on souhaiterait mettre en place? Qu'est-ce qui est prioritaire pour nos élèves? Dans nos discussions, on n'est plus là. On ne veut plus le même service pour tout le monde. Mes préscolaires et premiers cycles me disaient, on aurait peut-être besoin de TES, parce qu'on a beaucoup de comportements; puis au troisième cycle ils me disaient : bien, on a peut-être plus besoin de soutien en classe, par exemple par une orthopédagogue, une enseignante ressource, parce qu'on a calmé le comportement, mais il y a des difficultés d'apprentissage qui persistent, puis on voulait aller travailler là-dessus... Je leur disais : on est rendu à un niveau de maturité qui m'impressionne, parce qu'on n'est plus à tirer chacun sur notre couverture. (p. 9)

L'ajout d'heures en éducation spécialisée ou en personnel enseignant pour offrir du soutien particulier à un ou des élèves peut être perçu par certains comme une nécessité (par une enseignante en difficulté ou un intervenant des services sociaux, par exemple) et par d'autres, un luxe que l'école ne peut s'offrir (p. ex. : les directrices ou directeurs de services des ressources humaines et financières). Les DÉ sont donc appelées à réfléchir aux possibilités qui s'offrent à elles quant au déploiement de stratégies qui favoriseront le soutien de leurs décisions auprès d'un grand nombre de personnes, autant à l'interne qu'à l'externe. Pour soutenir la réussite des élèves, une DÉ chevronnée l'exprimait, en parlant d'une classe nouvellement ouverte, sans budget associé : *«je lui [à la direction générale adjointe] ai demandé si je pouvais avoir un budget discrétionnaire de 2000 \$, pour que je puisse meubler la classe»* (P 1). Cette demande lui a été accordée sur la base d'une discussion présentant la situation et les besoins du personnel, des élèves et des siens puisque cette DÉ arrivait dans l'école et devait établir sa crédibilité aux yeux de tou-te-s. Ceci témoigne de l'utilisation d'une stratégie de ralliement afin de montrer aux membres de l'équipe-école sa solidarité dans une bataille commune pour répondre aux besoins de ses élèves et de son personnel. Chez les DÉ interrogées, une variable qui pourrait les distinguer dans cette réflexion stratégique est le nombre d'années d'expérience. En effet, comme l'indiquent Casey et Goldman (2010), l'expérience est un élément clé dans le développement de la réflexion stratégique. Ces auteurs définissent la réflexion stratégique comme étant un processus non linéaire, continu et qui comprend quatre activités importantes : repérer, questionner, conceptualiser, et tester. Ils expliquent qu'il est d'abord important de savoir repérer les tendances dans les comportements dans l'environnement. Puis, les auteurs indiquent que questionner permet de comprendre les différents points de vue et de développer des perspectives différentes sur les enjeux menant à une pensée divergente. Des hypothèses sont développées et testées pour voir comment les concepts alternatifs pourraient se concrétiser. Les tests tiennent compte non seulement de l'impact de la stratégie, mais aussi de ce qui doit changer pour aligner l'organisation en vue d'une mise en œuvre réussie. À titre d'exemple, il est difficile de conclure que la DÉ à l'origine de la demande de fonds pour l'ouverture d'une classe ait eu l'intention de «tester» la volonté de son supérieur en présentant sa demande. Par contre, il nous semble clair que l'importance accordée à l'accompagnement et au développement de la réflexion en équipe pour trouver des solutions dans ce centre de services favorise le partage d'expérience soutenant le développement de la réflexion stratégique. Cela soulève des questions intéressantes quant aux processus de développement de cette réflexion au fil du temps.

Le développement d'une réflexion stratégique

La possibilité de collecter des données auprès de DÉ du primaire d'un même centre de services scolaire a permis de dégager des caractéristiques de cette instance intermédiaire susceptibles d'atténuer les enjeux de performance et les pressions exercées sur leurs pratiques. Une première caractéristique est le fait que ce centre se focalise et renforce les objectifs d'amélioration continue par le soutien offert pour favoriser l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles nécessaires pour que ses gestionnaires exercent avec aisance dans le contexte de la GAR. En effet, les DÉ interrogées ont mentionné que leur centre de services met l'accent et les ressources davantage sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves plutôt que sur la démonstration de l'augmentation de la performance des élèves. Cela se reflète, entre autres, par ce que les DÉ ont souligné au regard de l'accompagnement de

leur processus réflexif offert parfois en collaboration avec un.e conseiller.ère pédagogique, une directrice accompagnatrice ou un.e supérieur.e.

Certaines DÉ ont expliqué avoir été accompagnées pour réfléchir à l'analyse des besoins des élèves tout en prenant en compte la compréhension du système dans lequel opère leurs écoles. Un des leviers pour développer une réflexion stratégique passe par la prise en compte du système dans son ensemble (Bonn, 2001). En ce sens, l'analyse des besoins ne s'arrête pas uniquement aux élèves et leur réussite, mais passe aussi par la compréhension de l'ensemble des acteur.rice.s interpellé.e.s par le développement des élèves, c'est-à-dire les interrelations qui existent entre les élèves, leur famille, leur classe, leur école et leur communauté et qui interviennent dans leur réussite. Ces DÉ ont indiqué, entre autres, que cet accompagnement leur a permis de tenir compte de tous ces éléments afin de répondre plus aisément aux exigences de leurs supérieur.e.s du centre de services scolaire, mais aussi à celles du conseil d'établissement, du ministère de l'Éducation et de la société, malgré leur effet indirect en la matière (Grissom *et al.*, 2021; Hallinger et Heck, 1998).

Pour arriver à comprendre tous les enjeux liés au système, ils ont recours à la collaboration avec plusieurs personnes de leur centre de services, comme les directrices accompagnatrices, leur supérieur.e ou des conseiller.ère.s pédagogiques. Une des personnes rencontrées exprimait : *« on est très bien accompagnés, dans tous les départements où j'ai appelé, les gens étaient prêts à aider [...] ça peut être au cœur de la réussite des élèves quand on n'est pas gêné d'appeler notre supérieur parce qu'on a une question à poser, on ne se sent pas jugé... »* (P8). Conséquemment, il semble que, malgré un contexte incertain où la performance des DÉ peut aussi être un enjeu pour certains, la relation de confiance avec leur centre de services ainsi que ces objectifs d'amélioration permettent aux participant.e.s de pouvoir clarifier leurs rôles et fonctions, au besoin, entre autres avec leur supérieur.e. Les propos suivants illustrent cette situation : *« souvent, j'aime ça me faire une tête avec quelqu'un d'autre... »* (P 12) dans le cas d'une personne qui rapportait faire appel régulièrement à différent.e.s acteur.rice.s dans le cadre d'une collaboration sur le plan réflexif.

D'autres DÉ rencontrées n'hésitent pas à demander du soutien pour coordonner l'enseignement et participent au travail d'équipe. Cela semble refléter une relation de confiance et un espace accordé à la prise de risque par ce centre de services. Bien qu'elles n'aient pas de relation hiérarchique avec les conseiller.ère.s pédagogiques en provenance de l'administration centrale (Progin, 2017), les DÉ n'hésitent pas à influencer les activités pédagogiques dans leur école par ces dernier.ère.s, comme l'extrait suivant le montre : *« on se rencontre, je lui expose la situation, la problématique, je lui explique..., en fait je lui passe une commande, disons »* (P 7). Cette commande peut être liée à l'accompagnement d'une personne ou d'un groupe, ou même pour la DÉ dans une situation précise.

Lors de rencontres comme celles de cycles ou intercycles, la DÉ participe aux travaux de l'équipe, comme l'exprime cette même personne : *« on est allé comparer les évaluations qui étaient dans la planification globale à la première étape : on a fait l'analyse pour voir si les évaluations de la première étape correspondaient vraiment aux attentes pour le niveau des élèves »* (P 7). Dans cet exemple, le « on » désigne plusieurs membres du personnel enseignant : titulaires de classe et intervenant.e.s en dénombrement flottant (orthopédagogues) auprès des élèves de ces groupes, ainsi que la ou le conseiller.ère pédagogique. Cette relation de collaboration avec différent.e.s professionnel.le.s permet aux DÉ d'avoir une meilleure compréhension des défis de certains élèves et de participer avec ces équipes interdisciplinaires à l'analyse des besoins et aux décisions concernant les élèves (Grissom *et al.*, 2021).

De plus, en analysant les résultats obtenus lors des évaluations des apprentissages des élèves avec la ou le conseiller.ère pédagogique, les DÉ peuvent ensuite faire savoir aux membres de la direction du centre de services scolaire (directeur.trice générale et de service) les initiatives mises en place dans l'école pour favoriser la réussite, lorsque des ressources supplémentaires s'avèrent nécessaires. Une personne l'exprimait en ces mots : *« il y a plusieurs objectifs, plusieurs stratégies là-dedans [...] les conseillères pédagogiques, c'est des employées de la commission scolaire, donc... je veux que la commission scolaire sente que je veux travailler avec eux. Que mon boss sente que j'utilise les outils qui sont mis à notre disposition pour pouvoir travailler »* (P 1). Concrètement, cela lui permettra, dans le cas où les besoins s'avéraient plus importants que les ressources de l'école, d'avoir plusieurs personnes pouvant en témoigner. Cet extrait témoigne de l'intention et des valeurs qui façonnent le développement de relations significatives avec les membres du centre. En effet, la réflexion stratégique devrait précéder la

planification stratégique puisque chacun de ces termes se concentre sur une étape différente du processus de développement de la stratégie (Mintzberg, 1994b). La réflexion stratégique s'attarde à la synthèse, et fait appel à l'intuition et à la créativité pour créer «une perspective intégrée de l'organisation». Pour Mintzberg (1994a), il s'agit d'un «processus complexe, qui implique les éléments les plus sophistiqués, les plus subtils et parfois les plus inconscients de la pensée humaine» (p. 111). Cette démarche d'analyse a permis d'en faire ressortir les intentions et les valeurs de ces DÉ.

Discussion et conclusion

Les constats tirés de cette étude tendent à mettre en lumière trois contributions importantes à la littérature sur les politiques d'imputabilité et de reddition de compte et de leur impact sur le rôle des DÉ.

Premièrement, les résultats mettent en lumière que la démarche d'analyse réflexive a permis de faire ressortir non seulement les intentions et les valeurs des DÉ, mais aussi des composantes manifestes de leur réflexion stratégique. En effet, en nous appuyant sur la démarche proposée par Bourassa *et al.* (1999), il a été possible d'identifier et de décrire de nombreuses pratiques des DÉ, enrichissant le modèle d'Hallinger et Wang (2015) en plus de distinguer des intentions et des valeurs qui influencent consciemment ou non celles-ci. Cette démarche réflexive permettrait ainsi de clarifier les intentions et les valeurs des DÉ et de les orienter consciemment. Ce faisant, elle permet aux DÉ de prendre conscience du pouvoir d'agir et d'influence qu'elles peuvent exercer sur les pratiques des enseignant.e.s et de leurs conditions de travail ainsi que des tactiques qu'elles pourraient mettre en place en fonction de leurs valeurs pour leurs écoles (Dumay, 2012). D'ailleurs, les travaux provenant des sciences de l'administration nous ont permis d'approfondir certaines théories d'usage déclarées par ces DÉ et d'en dégager deux dimensions importantes (Bonn, 2001; Heracleous, 1998; Mintzberg, 1994a). Tout d'abord, la compréhension par les DÉ du système dans lequel leurs écoles opèrent semble essentielle pour développer cette réflexion stratégique et l'élaboration de stratégies — dimension souvent oubliée et nécessaire pour exercer dans un système de reddition de comptes qui se complexifie. Puis, la prise en compte de leur marge de manœuvre dans la gestion des ressources qui permettrait de faire appel à leur créativité lorsqu'il est temps de déployer des stratégies au regard de leurs relations avec le personnel et les parties prenantes. Bien que les notions d'intention et de stratégies d'acquisition ou de maintien du pouvoir puissent être attribuées à des côtés obscurs de l'administration tels que des comportements opportunistes, manipulateurs ou machiavéliques (Milley et Dulude, 2020), celles-ci semblent devenir essentielles pour faire face aux enjeux de pression et de performance auxquels les DÉ sont confrontées. De plus, les DÉ interrogées ne semblent pas avoir perdu de vue les valeurs humaines et professionnelles qui mettent au cœur de leurs pratiques les élèves et leur réussite. Toutefois, la réflexion stratégique ayant été très peu explorée en éducation, il serait judicieux d'examiner l'impact de ces stratégies auprès de l'équipe et des différentes parties prenantes tout en portant un regard prudent sur les dérives potentielles que celles-ci pourraient avoir dans les pratiques des DÉ.

Deuxièmement, les constats tirés de cette étude nous amènent à considérer les habiletés politiques nécessaires à la gestion comme s'avérant importantes pour les DÉ dans ce contexte de complexification de leur travail. Ceux-ci nous indiquent qu'au-delà de la collaboration avec différents groupes d'acteurs, la capacité de négocier et persuader les parties prenantes, de créer des coalitions et des réseaux de collaboration, permettrait de déployer des stratégies en vue d'assurer la réussite des élèves. Cela semble se traduire, entre autres, par le fait de dépasser les conceptions divergentes ou le sentiment des enseignant.e.s et des parents de travailler les uns contre les autres afin de créer entre eux des relations harmonieuses. Bien que certains auteurs anglo-saxons aient étudié et illustré l'importance de ces habiletés politiques chez les DÉ (Winton et Pollock, 2013), il semble pertinent de mieux les saisir et de les approfondir. En ce sens, la prise en compte de la communication et des observations des échanges entre les DÉ, l'équipe-école et les parties prenantes dans divers lieux et moments d'échanges, permettraient d'examiner, entre autres, leur capacité d'inspirer, de négocier et de persuader. Comme l'indique Colletette (2010), les leaders persuasifs ne se comportent pas comme des «vendeurs» qui font pression pour promouvoir leurs idées, mais trouvent des moyens et des moments pour répondre aux préoccupations des personnes concernées par les «nouvelles» politiques.

Troisièmement, les résultats de cette étude montrent l'importance du centre de services scolaire et des caractéristiques susceptibles de (re)focaliser les pratiques des DÉ sur l'amélioration continue plutôt que sur la démonstration de la performance, et d'en atténuer ainsi les pressions perçues. De plus,

ceci soulève des questions importantes concernant la qualité du soutien et de l'accompagnement par les centres de services pour favoriser le développement d'une compréhension systémique, une composante importante de la réflexion stratégique et du développement de nouvelles compétences professionnelles en contexte de la GAR. Comme l'affirment Anderson et Seashore Louis (2012), dans une instance intermédiaire performante, l'accent est mis sur des pratiques de gestion plus ciblées et sur son personnel (et ses compétences) afin d'améliorer la réussite des élèves. Selon ces auteurs, ces instances intermédiaires mettent alors

en place les conditions organisationnelles nécessaires, voient au respect des attentes liées aux pratiques professionnelles, offrent un support aux écoles en fonction des objectifs à atteindre, fixent des attentes claires au regard des pratiques de gestion, en cohérence avec les objectifs organisationnels, de même que des opportunités de réseautage afin d'améliorer les apprentissages des élèves et la mise en œuvre de programmes, développent et modélisent des stratégies de questionnement puis coordonnent le soutien à l'amélioration dans tous les départements de l'organisation (traduction libre, Martel, 2020, p. 190-191).

En d'autres termes, les instances intermédiaires nord-américaines semblent jouer un rôle de médiateur significatif sur les pressions perçues dans les pratiques des DÉ. Bien que certaines études anglo-saxonnes présentent les caractéristiques d'instances performantes (Anderson et Seashore Louis, 2012; Maguire, 2003), il existe certaines variables qui pourraient également influencer le choix des stratégies sélectionnées. Celles-ci peuvent dépendre du territoire sur lequel l'instance opère (la géographie, le statut socioéconomique, la diversité culturelle, la taille du territoire) (Maguire, 2003; Massell et Goertz, 2002) ainsi que des théories de l'action de la direction générale et son équipe qui diffèrent quant aux besoins perçus des DÉ et du personnel enseignant de leur territoire qui pourraient être davantage explorées pour saisir ce rôle de médiateur significatif.

Bibliographie

- Allaire, Y. et Firsirotu, M. (2004). *Stratégies et moteurs de performance*. Éditions de la Chenelière inc.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck.
- Anderson, S. E. et Seashore Louis, K. (2012). The « district difference ». Dans K. Leithwood et K. Seashore Louis (dir.), *Liking leadership to student learning* (p. 181-202). Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1992). *Theory in practice* (2^e éd.). Jossey-Bass. (ouvrage original publié en 1974)
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Les Éditions LOGIQUES.
- Betton, E. et Durat, L. (2011). Construire l'espace d'action légitime. Dans J.-M. Barbier, C. Chauvigné et M.-L. Vitali (dir.), *Diriger: un travail* (p. 163-180). L'Harmattan.
- Bonn, I. (2001). Developing strategic thinking as a core competency. *Management Decision*, 39(1), 63-71. <https://doi.org/10.1108/eum0000000005408>
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec.
- Casey, A. J. et Goldman, E. F. (2010). Enhancing the ability to think strategically: A learning model. *Management Learning*, 41(2), 167-185. <https://doi.org/10.1177/1350507609355497>
- Collerette, P. (2010). Comment communiquer le changement? *Gestion*, 34(4), 39-47.
- Desjardins, J. (1999). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive* [Université de Montréal]. WorldCat.org.

- Dumay, X. (2012). How do teachers coordinate their work? A framing approach. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 27(1) p.1-22.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). TC Média Livres. (ouvrage original publié en 2006)
- Gagnon, G. (2020, 6 novembre). Comment réfléchir de façon stratégique ? *Revue Gestion*, article. <https://www.revuegestion.ca/comment-reflechir-de-facon-strategique>
- Gagnon, G. (2021, 28 octobre). Huit obstacles qui freinent la réflexion stratégique. *Revue Gestion*, article. <https://www.revuegestion.ca/huit-obstacles-qui-freinent-la-reflexion-strategique>
- Gather-Thurler, M., Kolly-Ottiger, I., Losego, P. et Maulini, O. (2017). Introduction. 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. 3-44). Peter Lang.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. et Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness : 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., Murphy, J., Weil, M., Mesa, R. P. et Mitman, A. (1983). School effectiveness: identifying the specific practices, behaviors for principals. *NASSP Bulletin*, 67(463), 83-91.
- Hallinger, P. et Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Heracleous, L. (1998). Strategic thinking or strategic planning? *Long Range Planning*, 31(3), 481-487. [https://doi.org/10.1016/s0024-6301\(98\)80015-0](https://doi.org/10.1016/s0024-6301(98)80015-0)
- Lainey, P. (2017). *Pouvoir, influence et habiletés politiques dans les organisations* (3^e éd.). Éditions JFD. (ouvrage original publié en 2014)
- Lapointe, P. et Brassard, A. (2018). La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en oeuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 46(1), 162-178.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership : what it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin, 1554 pages
- Lessard, C. (2006). La "gouvernance" de l'éducation au Canada: tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 2, 181-201.
- Levine, D. U. et Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools : a review and analysis of research and practice*. National Center for Effective Schools Research and Development.
- Losego, P. (2017). Des dossiers pour diriger - Préoccupations et division du travail. Dans M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, P. Losego et O. Maulini (dir.), *Les directeurs au travail* (p. 81-108). Peter Lang.
- Maguire, P. (2003). *District practices and student achievement : lessons from Alberta*. Society for Advancement of Excellence in Education.
- Martel, L. (2020). *Étude de pratiques de directrices et de directeurs d'école et de certains de leurs fondements* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/17249>
- Massell, D. et Goertz, M. E. (2002). District strategies for building instructional capacity. Dans A. Hightower, M. Knapp, J. Marsh et M. McLaughlin (dir.), *School districts and instructional renewal* (p. 43-60). Teachers College Press.
- Milley, P. et Dulude, E. (2020). On Maladministration in higher education: Towards a multi-level theoretical framework for understanding its emergence and persistence in an era of neoliberal, managerial and corporatist reforms. *International Journal of Leadership in Education*
- Mintzberg, H. (1994a). The fall and rise of strategic planning. *Harvard Business Review*, 72(1), 107.

- Mintzberg, H. (1994b). *The rise and fall of strategic planning : reconceiving roles for planning, plans, planners*. Toronto.
- Paquette, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles*. Éditions Québec/Amérique.
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement*. Peter Lang.
- Resnick, L. B. et Glennan, T. K. (2002). Leadership for learning: A theory of action for urban school districts. Dans A. M. Hightower, M. S. Knapp, J. A. Marsh et M. W. McLaughlin (dir.), *School districts and instructional renewal* (p. 160-172). Teachers College Press.
- Robinson, V., Lloyd, C. et Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sandelowski, M. (2000). What happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4), 334-340.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004)
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited*. Springer.
- St-Pierre, M. (2001). Le partenariat décisionnel en éducation: l'institutionnalisation d'un rapport de forces. *Éducation et francophonie*, XXIX(automne), 300-312. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1079562ar>
- Viseu, S. et Carvalho, L. s. M. (2018). Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. Dans R. Normand, M. Liu, L. s. M. Carvalho, D. A. Oliveira et L. LeVasseur (dir.), *Education policies and the restructuring of the educational profession : global and comparative perspectives* (p. 57-69). Springer.
- Winton, S. et Pollock, K. (2013, 2013). Preparing Politically Savvy Principals in Ontario, Canada. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 40-54. <https://doi.org/10.1108/09578231311291422>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0013161x03253411>