UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE À TRAVERS LEUR LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE PAR UNE MÉTHODOLOGIE AXÉE SUR UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE GUIDÉE

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
REINELDE LANDRY

DÉCEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

C'est dans une aventure balisée par le plaisir et le devoir d'apprendre qui questionnait avec et par les autres, l'objet de ma motivation personnelle et professionnelle que je me suis lancée dans un projet doctoral : être une direction d'établissement scolaire capable de donner et de partager la Vie en abondance! Que toutes les personnes qui m'ont aidée à mener ce projet à terme y trouvent l'expression de ma plus vive reconnaissance !

Tout d'abord, Mesdames Louise Lafortune, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, directrice et Lorraine Savoie-Zajc, de l'Université du Québec en Outaouais, codirectrice du comité de recherche. Louise et Lorraine, vous m'avez accompagnée dans un projet de formation continue avec toute la souplesse, la générosité et l'ouverture d'esprit que requiert l'alliance de la communauté universitaire et de la communauté scolaire. Louise, votre soutien s'est manifesté par le partage de votre expertise en recherche et en éducation, des encouragements, des discussions, des confrontations saines et stimulantes de savoirs et de points de vue ainsi que des contributions à des activités professionnelles innovatrices. Vous avez su concilier votre horaire au mien, vous avez facilité la construction de réseaux avec des ressources exceptionnelles pour effectuer mes stages, pour des consultations et la présentation de mon projet, tant dans la communauté universitaire québécoise que dans le réseau international de l'éducation. Lorraine, vous avez partagé votre riche expertise de recherche auprès des directions d'établissement scolaire aussi bien en Suisse qu'au Québec. Grâce à vos propositions de lecture, à vos conseils méthodologiques et aux discussions partagées, j'ai pu améliorer ma démarche en rigueur et en efficacité. Votre présence aidante,

votre patience et votre écoute attentive m'auront permis de regarder l'avenir avec sérénité et assurance.

Un merci bien spécial aux professeurs qui m'ont accueillie pour mes stages au cours de ma scolarité : mesdames Linda Allal de l'Université de Genève, Ottavia Albanase de l'Universita di Milano Biccoca et Monsieur Pierre-André Doudin de la Haute École pédagogique de Lausanne. Vos regards différents dans divers volets de l'éducation et les approches variées font partie de l'héritage à transmettre.

Monsieur Jean Loiselle, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, je vous exprime ma gratitude pour avoir accepté d'être lecteur critique à différentes étapes d'écriture de la thèse. Vos conseils et commentaires constructifs auront enrichi à la fois ma recherche et sa présentation. Madame Marjolaine Saint-Pierre, professeure titulaire à l'Université de Montréal, vos recherches menées pour l'amélioration de la formation des DES ont nourri plusieurs heures de réflexion dans le cadre de ma recherche et m'ont fourni plusieurs appuis théoriques. Je vous en remercie vivement. À Monsieur Monsieur Mokhtar Kaddouri, professeur à l'Université de Lille, ma vive reconnaissance pour les conseils, les recommandations et les références fournis généreusement Vous toutes et tous, membres du jury, sincère merci.

J'adresse mes remerciements aux dix directions d'établissement scolaire du Québec. Vous m'avez généreusement accueillie dans votre école pour quelques heures d'entretien et avez été fidèles à la démarche de pratique réflexive guidée. Mon projet vous a obligées à interrompre plusieurs fois le flot de vos nombreuses activités pour réfléchir avec moi sur le sens donné à votre engagement professionnel et à vos pratiques éducatives et de me fournir des

traces écrites de votre pratique réflexive. Je tiens à remercier aussi les 18 directions d'établissement provenant du Québec, du Canton de Vaud, de Genève et de Milan; vous m'avez permis de jeter un regard comparatif sur votre leadership pédagogique au cours de l'un de mes stages.

Madame Carrole Lebel, merci pour votre aide professionnelle dans la classification de mes données et pour votre amitié réconfortante. Madame Annie Dugas, un merci sincère pour vos conseils judicieux. Je veux aussi souligner le travail minutieux de Monsieur Bernard Massé pour le soutien technologique hors pair et celui de Madame Pauline Provencher pour la qualité de la révision linguistique, ce qui a contribué à la présentation de cette recherche. Je remercie aussi Madame Janet Savard qui a facilité les communications à maintes reprises à l'Université.

J'exprime ma gratitude aux membres du personnel enseignant et aux élèves qui m'ont permis d'élargir mes horizons de l'excellence. Ils m'ont amenée à cultiver constamment l'intention de réaliser les visées éducatives, ensemble.

Des remerciements particuliers à Louis, mon époux, pour ton soutien indéfectible et ta présence débordante de fierté manifestée tout au long de cette aventure. Merci d'avoir accepté généreusement de céder du temps précieux à mon travail intellectuel en souhaitant qu'il ait une influence sur les milieux scolaires qui accueilleront les petits-enfants. À mes enfants, Caroline, Judith, Emmanuel et Camille, à vos conjoints, un merci plein de reconnaissance! Votre attitude et vos coups de main remplis de sollicitude ont entretenu chez-moi l'espoir et le plaisir de réaliser mon projet. Maman et Papa, merci de m'avoir donné l'exemple du bonheur à partager et du plaisir au travail. À mes petits-enfants, Vincent, Antoine, Emeric, Lucas, Mattéo, Eliott, Ludovic, Gabriel,

Évelyne, Jacob et Aurélie, merci pour votre curiosité, votre dynamisme, vos yeux brillants qui ont été pour moi source quotidienne et inépuisable de motivation à apprendre. J'ai voulu contribuer à ce que vous trouviez des lieux d'apprentissage qui entretiendront à l'intérieur de vous et avec les autres, le plaisir de vous réaliser pleinement, le goût du dépassement et l'accueil de la différence. Maintenant, nous pourrons multiplier davantage nos moments de découverte, de détente et de rêverie!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES vi
LISTE DES TABLEAUX xi
RÉSUMÉ xiii
INTRODUCTION 1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE 3
1.1 Contexte général 3
1.1.1 Mondialisation et développement technologique 4
1.1.2 Décentralisation et déconcentration 4
1.1.3 Néolibéralisme 6
1.1.4. Rôles des DES 6
1.1.5 Professionnalisation 7
1.1.6 Pratique réflexive 8
1.1.7 Développement et crise identitaires 9
1.1.8 Direction éthique ou pédagogique de l'établissement scolaire 10
1.2 Problème de recherche 10
1.2.1 Identité professionnelle des DES 12
1.2.2 Leadership pédagogique, rôles et responsabilités 15
1.2.3 Pratique réflexive et compétences reliées aux différentes fonctions 18
1.3 Questions de recherche et objectifs 21
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL 24
2.1 Identité 24
2.1.1 Définitions et sens de l'identité 25
2.1.2 Identité professionnelle 27
2.1.3 Caractéristiques de la construction de l'identité professionnelle 28
2.1.4 La définition de l'identité professionnelle dans la présente recherche 34
2.2 Leadership 35
2.2.1 Définitions du leadership 35
2.2.2 Types de leadership 36

4.1.6 Portrait de dfs-13 113
4.1.7 Portrait de dms-9b 119
4.1.8 Portrait de dmp-5 122
4.1.9 Portrait de dms-14 125
4.1.10 Portrait de dfp-14 129

4.2 Éléments de similitude et de contraste chez les DES 132
4.2.1 Caractéristiques de l'identité professionnelle de DES et influences qui contribuent ou ont contribué à sa construction. 133
4.2.2 Éléments de similitude et de contraste au regard du leadership pédagogique de DES et des influences sur la construction de leur identité professionnelle 139
4.2.3 Éléments de similitude et de contraste au regard des perceptions de DES concernant leur PR et de ses effets ou influences sur la construction de leur IP 146
4.2.4 Effets ou influences de la PR sur l'IP selon les perceptions des DES 148

4.3 Facteurs contribuant ou pouvant contribuer à la construction de l'IP de DES 150
4.3.1 Définition des facteurs individuels, relationnels et situationnels 150

CHAPITRE 5 RÉSULTATS DE LA RECHERCHE 166

5.1 Significations que des DES retiennent pour la construction de leur IP 166
5.1.1 Distinction entre identité professionnelle de DES et celle d'autres professionnels de l'éducation 167
5.1.2 Contribution de la formation et de la coformation à la construction de l'identité professionnelle de DES 170
5.1.3 Regard posé sur son travail et sur les effets de celui-ci : soi et les autres 174
5.1.4 Rôle du LP dans la construction de l'identité professionnelle de DES 176
5.1.5 Qualités pour la transformation identitaire 177
5.1.6 Rôle de l'écriture professionnelle 181

5.2 Significations données par des DES à leurs actes, à leur pratique dans l'exercice de leur leadership pédagogique 183
5.2.1 Affirmation du LP pour la construction de l'IP de DES 183
5.2.2 Modèles de leadership pédagogique nommés par les DES rencontrées 185
5.2.3 Caractéristiques du LP préconisées par plusieurs DES 188

5.3 Significations données à la pratique réflexive par des DES 190

2.2.3 Leadership pédagogique 40
2.2.4 Caractéristiques du leader pédagogique comme DES 42
2.2.5 Moyens pour l'exercice d'un leadership pédagogique 48
2.2.6 Sens du leadership pédagogique dans la thèse 52

2.3 La pratique réflexive 53
2.3.1 Définitions et sens général de la pratique réflexive 53
2.3.2 Pratique réflexive et construction de l'identité professionnelle 55
2.3.3 Pratique réflexive et construction de l'identité professionnelle 56
2.3.4 La pratique réflexive dans la thèse 64
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE 66

3.1 Choix méthodologiques 67
3.1.1 Présupposés 67
3.1.2 Fondements théoriques de l'approche compréhensive-interprétative 69

3.2 Description des sujets 70
3.3 Procédures pour la collecte de données 72
3.4 Instruments de collecte de données 73
3.4.1 Entretiens semi-dirigés 74
3.4.2 Questionnaire « Influence de la direction d'établissement scolaire » 82
3.4.3 Questionnaire « Réflexion sur les pratiques de la DES » 83
3.4.4 « Recueil de traces de réflexion professionnelle » 84
3.4.5 « Journal de la chercheure » 86

3.5 Fondements théoriques liés au type d'analyse : analyse de contenu 87
3.6 Procédures de codage et analyse des données 92
3.7 Critères et stratégies assurant la rigueur 97
3.8 Déontologie 99
CHAPITRE 4 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES 100

4.1 Portrait des DES 100
4.1.1 Portrait de dfps-9 100
4.1.2 Portrait de dms-5 103
4.1.3 Portrait de dfp-6 107
4.1.4 Portrait de dms-9a 110
4.1.5 Portrait de dfs-8 113

5.3.1 Manque de disponibilité pour la pratique réflexive 191
5.3.2 L'accompagnement professionnel pour favoriser la pratique réflexive 194
5.3.3 La pratique réflexive : un moyen pertinent pour analyser des actions et leurs effets dans la visée d'un leadership pédagogique efficace 197
5.3.4 Nécessité d'une présence visible de la DES dans l'établissement scolaire à travers l'exercice de son leadership pédagogique 199
5.3.5 La PR, une posture considérée favorable à l'ajustement des pratiques 203

5.4 Facteurs pouvant contribuer à la construction de l'IP à travers le LP 205
5.4.1 Facteurs individuels pouvant contribuer à la construction de l'IP de DES 205
5.4.2 Facteurs relationnels pouvant contribuer à la construction de l'IP de DES 213
5.4.3 Facteurs situationnels associés à la construction de l'IP de DES 219

5.5 Résultat lié à la démarche de PR guidée pour la recherche 224
CONCLUSION 230
ANNEXE 1 CERTIFICAT D'ÉTHIQUE POUR UNE RECHERCHE IMPLIQUANT DES ÊTRES HUMAINS 238
ANNEXE 2 LETTRE AUX PARTICIPANTS 240
ANNEXE 3 ENTENTE DE CONSENTEMENT 241
ANNEXE 4 FICHE DE RENSEIGNEMENTS 243
ANNEXE 5 PROTOCOLE DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS 244
ANNEXE 6 PLAN D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ 247
ANNEXE 7 SCHÉMA DU PREMIER ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ 248
ANNEXE 8 INFLUENCE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE 258
ANNEXE 9 SCHÉMA DU DEUXIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ TÉLÉPHONIQUE 260
ANNEXE 10 SCHÉMA DU TROISIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ TÉLÉPHONIQUE 261
ANNEXE 11 QUESTIONNAIRE 262
ANNEXE 12 SCHÉMA DU QUATRIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ TÉLÉPHONIQUE 263

ANNEXE 13 SCHÉMA DU CINQUIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ ...264
ANNEXE 14 DOCUMENTS PRODUITS PAR LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET REMIS À LA CHERCHEURE AU COURS DU PROCESSUS DE RÉFLEXION ...265
ANNEXE 15 SCHÉMA DU RECUEIL DE TRACES DE RÉFLEXION PROFESSIONNELLE ...268
ANNEXE 16 SCHÉMA DU JOURNAL DE LA CHERCHEURE ...269
ANNEXE 17 RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE INFLUENCE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE (ANNEXE 8) ...270
BIBLIOGRAPHIE ...283

LISTE DES FIGURES

Figure Page

4.1 : Caractéristiques de l'identité professionnelle de DES 134

4.2 : Influences sur la construction de l'IP de DES 136

4.3 : Caractéristiques du leadership pédagogique de DES 140

4.4 : Influences du LP de DES sur la construction de leur IP 142

4.5 : Influence des DES sur les différents aspects de la fonction 144

4.6 : Degré de satisfaction des DES quant à leur influence 144

4.7 : Caractéristiques de la pratique réflexive de DES 147

4.8 : Influences de la pratique réflexive sur l'IP des DES 148

5.1 : Dynamique de construction de l'identité professionnelle des directions d'établissement scolaire 229

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

2.1 : Caractéristiques des types de leadership selon Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999) 37

3.1 : Sujets retenus pour la collecte de données 72

3.2 : Fréquence des entretiens semi-dirigés 75

3.3 : Items des entretiens et sources théoriques 77

3.4 : Classement des unités de sens : Identité professionnelle des DES 93

3.5 : Classement des unités de sens : Leadership pédagogique des DES 94

3.6 : Classement des unités de sens : Pratique réflexive guidée 95

4.1 : Facteurs contributifs à la construction de l'IP de DES 152

17.1 : Degré d'influence de la direction d'établissement scolaire 270

17.2 : Satisfaction des directions au regard des changements dans leur établissement scolaire dans l'exercice de leur leadership pédagogique 271

17.3 : Caractéristiques de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire, selon leurs perceptions 274

17.4 : Influences sur la construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire, selon leurs perceptions 275

17.5 : Caractéristiques du leadership pédagogique de directions d'établissement scolaire et des influences sur la construction de leur identité professionnelle .. 277

17.6 : Influences du leadership pédagogique de directions d'établissement scolaire sur la construction de leur identité professionnelle, selon leurs perceptions, propos, points de vue 279

17.7 : Caractéristiques de la pratique réflexive de directions d'établissement scolaire et des influences de cette pratique sur la construction de leur identité professionnelle 280

17.8 : Caractéristiques des influences de la pratique réflexive d'après les perceptions de DES sur la construction de leur identité professionnelle 281

RÉSUMÉ

La recherche intitulée *Processus de construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique par une méthodologie axée sur une pratique réflexive guidée* a été menée auprès de directions d'établissement scolaire (DES) en exercice dans un contexte marqué par la mondialisation et le développement technologique, la décentralisation et la déconcentration, le néolibéralisme, la professionnalisation et les spécificités dans la fonction de direction des établissements scolaires. Les nombreux changements prescrits, de même que le questionnement lié au choix d'une direction pédagogique et éthique dans l'établissement, ajoutés au contexte général, soulèvent des questions au regard du développement et de crises identitaires chez les directions d'établissement. D'où notre intérêt à comprendre le processus de construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire en exercice.

Les objectifs de la recherche ont consisté à mieux comprendre la construction de l'identité professionnelle de DES à travers l'exercice de leur leadership pédagogique par une démarche de pratique réflexive guidée. Les dix directions ciblées proviennent d'établissements d'enseignement primaire, primaire-secondaire, privés et publics, ruraux, semi-urbains et urbains. Elles avaient entre cinq et quatorze ans d'expérience dans la fonction.

L'étude s'est faite à partir des représentations de ces DES quant à la construction de leur identité professionnelle et aux significations données à leurs pratiques professionnelles de même qu'au regard que les autres portent sur leurs pratiques. Des entretiens, des facteurs contributifs à la construction de l'identité professionnelle de ces directions d'établissement ont été dégagés et analysés. Enfin, les directions ont exprimé les effets qu'a pu avoir, chez elles, le choix d'une pratique réflexive guidée comme outil méthodologique.

De cette recherche, émerge l'idée que c'est par les procédés d'analyse, de comparaison et de régulation, favorisés par la pratique réflexive, que le leadership pédagogique des DES se développe et peut devenir davantage efficace et efficient. Ceci dit, leur leadership pédagogique rendu plus conscient, contribue à ce que des DES développent une meilleure connaissance d'elles-mêmes, se révèlent à elles-mêmes et aux autres qui leur renvoient un regard qu'elles ont à interpréter. Ce processus contribue à la construction de leur identité professionnelle.

L'analyse des données a permis de dégager, à partir de leurs perceptions le portrait de chacune des DES participantes. Ces portraits font ressortir des caractéristiques de la construction de leur identité professionnelle, de leur leadership pédagogique et de la pratique réflexive ainsi que la contribution de ceux-ci à travers ce processus. Des similitudes et des contrastes ont été dégagés au regard de caractéristiques et d'éléments

liés à l'identité professionnelle, au leadership pédagogique et à la pratique réflexive de ces directions. De plus, des facteurs individuels, relationnels et situationnels enclins à construire l'identité professionnelle de ces directions ressortent de cette recherche. Enfin, la recherche a facilité la reconnaissance des effets de la démarche de pratique réflexive guidée dans la construction de leur identité professionnelle.

L'originalité de cette recherche tient au fait des liens établis entre les trois concepts : identité professionnelle, leadership pédagogique et pratique réflexive. De plus, la démarche méthodologique choisie aurait contribué au processus étudié. Elle se situe aussi à la rencontre de questions qui hantent le monde de la gestion de l'éducation : n'importe quel gestionnaire peut-il être à la direction d'établissement scolaire? Tout bon enseignant peut-il être bon directeur d'établissement scolaire? Comment le devenir et s'y maintenir? Comment la pratique réflexive pourrait-elle avoir un effet sur la gestion des directions qui disent manquer de temps pour réaliser tous leurs projets?

L'analyse et l'interprétation des données a permis de dégager dix-huit énoncés de résultats qui ont été discutés par la suite. Les résultats portent sur la construction de l'identité professionnelle, ses particularités et les moyens de l'affirmer, sur le leadership pédagogique et ses caractéristiques, sur la pratique réflexive, ses forces et ses limites dans l'exercice de la profession, les facteurs individuels, relationnels et institutionnels qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle des directions d'établissement. Les résultats portent aussi sur l'effet de la pratique réflexive guidée dans la construction de leur identité professionnelle et l'exercice d'un leadership pédagogiques efficace et efficient dans un contexte de changements en éducation.

Mots clés : identité professionnelle, construction identitaire, leadership pédagogique de directions d'établissement scolaire, pratique réflexive, pratique réflexive guidée.

INTRODUCTION

La présente recherche consiste en une étude du processus de construction de l'identité professionnelle (IP) de directions d'établissement scolaire (DES) à travers leur leadership pédagogique (LP) par une méthodologie axée sur une pratique réflexive (PR) guidée. Le terme direction d'établissement scolaire a été retenu pour considérer la personne dirigeante, directeur ou directrice d'école ou d'établissement ou chef d'établissement ainsi nommés par les chercheurs et praticiens.

Étant donné le contexte sociétal de cette recherche, l'exercice du LP des DES s'en trouve transformé. La situation qui prévaut soulève des questions au regard du développement et de la crise identitaires chez des DES, des ordres d'enseignement primaire et secondaire, de même que sur le renouvellement des DES. Le choix d'une direction éthique ou pédagogique de l'établissement scolaire plane aussi dans le monde scolaire. La PR apparaît comme un outil, une posture favorable pour agir de façon efficace et efficiente et pour contribuer avantageusement à la construction de leur IP.

Le contexte et la problématique qui s'en dégagent dans l'école et la société en général et la fonction et les rôles des DES en mutation invitent à comprendre qui sont ces DES et qui elles deviennent à travers ces changements. Cette étude tente de saisir le processus de construction de l'IP de dix DES à travers l'exercice de leur LP par une démarche de PR guidée et de dégager des facteurs contributifs à la construction de leur IP.

Le problème de recherche se situe à l'intersection de trois axes : 1) l'IP des DES, qu'elles soient expérimentées, nouvelles ou en situation de retrait définitif ou

temporaire; 2) le LP et les différents rôles et responsabilités de la DES; 3) la PR et les compétences reliées aux différentes fonctions à exercer. Pour mieux cerner cet état de crise et de reconfiguration de l'IP de DES, il importe de prendre en considération comment ces DES vivent leurs rapports avec les autres, et quelles perceptions elles ont d'elles-mêmes et des autres à travers les significations qu'elles en dégagent. Il s'agit aussi de dégager ce qu'elles croient pouvoir en retirer dans un contexte qui les place en situation de questionnement relativement à leur IP.

À l'intérieur d'une PR guidée, cinq objectifs spécifiques ont été poursuivis : dégager et analyser 1) les significations que des DES en action donnent à la construction de leur IP; 2) les significations qu'elles accordent à leurs actes, à leur pratique auprès des élèves, du personnel scolaire, des parents et des autres acteurs dans la communauté dans l'exercice de leur LP et celles qu'elles confèrent au regard que les autres portent sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP; 3) les significations qu'elles attribuent à la PR à travers leurs actes, et celles qu'elles donnent au regard porté par les autres sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP; 4) des facteurs contribuant ou pouvant contribuer à la construction de leur IP à travers l'exercice de leur LP; et enfin, 5) un résultat lié à la démarche de PR guidée pour la recherche : l'effet de ce choix de démarche de recherche dans la construction de l'IP des DES participantes à la recherche.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente d'abord le contexte général dans lequel se situe la présente recherche à savoir la mondialisation et le développement technologique qui influent sur le milieu scolaire auxquels s'ajoutent la décentralisation et la déconcentration, le néolibéralisme, la professionnalisation et les spécificités dans la fonction de DES au Québec. Puis, les questions de développement et de crise identitaires chez les DES seront soulevées, de même que celle d'une direction pédagogique ou éthique dans l'établissement.

Par la suite, la problématique est abordée selon les trois axes liés à l'objet de recherche : 1) l'IP des DES, qu'elles soient expérimentées, nouvelles ou en situation de retrait définitif ou temporaire; 2) le LP et les différents rôles des DES; 3) la PR et les compétences reliées aux différentes fonctions à exercer comme DES. Enfin, ce sont les objectifs et les questions de recherche qui seront exposés.

1.1 Contexte général

La complexité croissante du développement des sociétés, avec les différents changements qu'il occasionne, amène les acteurs de l'éducation à poser un nouveau regard sur les rôles de l'école, des parents, de la communauté et, par le fait même, sur les rôles spécifiques des différents acteurs dont celui des DES. Cette situation est présente tant sur le plan national qu'international (CONFEMEN, 2006; MEQ, 1994; Daresh, Gantner, Dunlap et Hvizdak, 2000; Delors,1996; Donaldson, Jr. et Hausman, 1999; Gravelle, 2010; Legendre, 2002; Leithwood, 2005, 2006, 2007; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999; Pelletier, 2002, 2004, 2009; Pelletier et Charron, 1998; Perrenoud, 2000a, b; Péruisset-

Fache, 1999; Pont, Nusche et Moorman, 2008; Posh, 2002; Rich, 2010; Saint-Germain, 2002; Saint-Pierre et Brunet, 2004; Savoie-Zajc, Brassard, Corriveau, Fortin, et Gélinas, 2002; Sergiovanni, 1992a, b, c, 1994a, b, 1999a, b, 2000.

1.1.1 Mondialisation et développement technologique

Que les mutations dans les sociétés soient d'ordre économique, politique ou social, elles façonnent le monde de l'éducation. L'essor des technologies de l'information et de la communication introduit de nouvelles façons d'établir des réseaux humains et modifie les attitudes dans le monde du travail et dans la société en général. La croissance exponentielle des savoirs, la rapidité avec laquelle ils sont accessibles et l'explosion des effectifs de plus en plus scolarisés influent aussi sur la vision qu'on se fait des lieux d'apprentissage. La formation continue s'impose pour être en mesure de répondre aux attentes professionnelles et aux besoins de la société (Pont, Nusche et Moorman, 2008; Rich, 2010). Enfin, tous ces changements ajoutés à la nécessité d'une ouverture aux différentes cultures, provoquent des tensions dans les systèmes scolaires dans leur ensemble. Cet état de situation amène un questionnement sur les habiletés de gestion et les compétences pour accompagner cette transformation dans sa complexité (MELS, 2008).

1.1.2 Décentralisation et déconcentration

Dans plusieurs pays industrialisés, parmi les choix qui sont faits pour amener des changements, de nouvelles orientations guident une restructuration dans l'administration et dans la formation. Les principales manifestations de cette restructuration sont, selon Saint-Pierre et Brunet (2004, p. 3) :

> La décentralisation des décisions et l'introduction d'une participation intensive des parents et de la communauté dans un esprit de gestion en partenariat, l'imputabilité des décisions, la professionnalisation de l'enseignement et la prescription d'un programme national commun recentré sur les savoirs de base [et] une série de mesures communes à l'ensemble des pays touchant l'administration et la pédagogie.

À la suite d'auteurs dont Brassard et Lessard (1998), Lessard, Brassard et Lusignan (2002) et d'organismes dont Tedesco (1993) et l'UNESCO (1994), Pelletier (2003, 2004 et 2005) précise différentes formes de décentralisation administrative. Il présente la déconcentration comme le degré le plus faible de la décentralisation administrative comme « l'action par laquelle la gestion administrative d'un territoire régional est confiée à des agents nommés par le pouvoir central » (Pelletier, 2004, p. 154). Selon ce même auteur, « la déconcentration ne comporte pas de transfert d'attribution du centre à la périphérie, mais vise à faciliter l'exercice [...] de pouvoirs qui continuent à relever de l'administration centrale » (Pelletier, 2004, p. 154-155). Il est à se demander si ce n'est pas là une manière de réagir à la résistance des acteurs du terrain à l'égard du pouvoir central ou à l'essoufflement causé par les réformes subséquentes (Gather Thurler, 1998; Pelletier cité dans CONFEMEN, 2006). Dans l'esprit d'une restructuration, Pelletier (2004) présente la délégation comme une forme de décentralisation fonctionnelle consistant à confier des fonctions à des organismes périphériques qui jouissent d'une autonomie un peu plus grande que celle des unités déconcentrées; c'est le cas des commissions scolaires au Québec.

Ce qui fait la force de la décentralisation (Saint-Pierre, 2001; Saint-Pierre et Brunet, 2004), quelle que soit la forme, c'est le financement accordé par le gouvernement qui s'ajoute aux financements locaux et une certaine forme d'autonomie sur le plan local pour réaliser des projets éducatifs dans chaque milieu. Ainsi, les DES sont appelées à jouer un rôle actif dans l'élaboration de ces projets avec la participation des conseils d'établissement, tout en rendant compte

de leurs actions aux autorités régionales dont elles dépendent. Dans un tel contexte de renforcement de l'imputabilité et de la reddition de comptes, des tâches viennent s'ajouter pour les DES (Duterq, 2000; Pelletier, 2004).

1.1.3 Néolibéralisme

Si la décentralisation s'inscrit dans une logique communautaire, en partenariat (Saint-Pierre, 2004), ce mouvement se situe aussi dans un contexte culturel néolibéral. L'école est considérée comme une entreprise qui finance une partie des projets et qui doit se distinguer des autres établissements pour attirer et maintenir la population scolaire par ses projets novateurs et conserver ou améliorer son taux de réussite. C'est là qu'apparaissent les contrats de performance (Gouvernement du Québec, 1999) et les palmarès où la qualité des écoles est jugée en comparant celles-ci, les unes aux autres. La Loi sur l'administration publique (2000) préconise une planification stratégique ou un plan de réussite annuel et la publication d'un rapport annuel de gestion (MELS, 2008). Selon Pelletier (2004), la logique marchande risque de prendre le dessus sur les visées de réformes centrées sur la réussite des élèves et sur la persévérance scolaire. Dans cette vision, il y a lieu de se demander comment réussir à assurer l'équité d'accès à tous les élèves sans chercher à diriger vers d'autres écoles, ceux dont les résultats ne serviraient pas la performance de l'établissement (Brassard et Lessard, 1998; Crahay, 2000). C'est un élément non négligeable dans le questionnement des DES.

1.1.4. Rôles des DES

Au Québec, le Conseil supérieur de l'Éducation (1993, 2001, 2007) préconise qu'un soutien mieux adapté à l'activité éducative de l'établissement scolaire motive une bonne gestion. Ainsi, la DES doit être sensible « aux enjeux sociaux et

porte[r] les préoccupations éthiques, politiques et communautaires » (CSE, 2007, p. 53). Puis, est venu s'ajouter l'amendement de la Loi sur l'instruction publique par la promulgation de la Loi 180 (Gouvernement du Québec, 2000). Celle-ci détermine que « le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés dans l'école [...], assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école » (L.I.P., dans Gouvernement du Québec 2000, 96.12). Les nouveaux rapports à établir avec le personnel scolaire, la commission scolaire, les parents et la communauté au sens large contribuent également aux mutations dans la fonction des DES. Elles sont confrontées à trouver des marges de manœuvre plus importantes dans une transition plus ou moins floue des pouvoirs organisateurs entre le gouvernement, les syndicats, le conseil d'établissement et les parents (Lusignan, Lessard et Brassard, 2001).

1.1.5 Professionnalisation

De plus, devant le mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui a pris forme tant en Europe qu'aux États-Unis et au Canada (Bouchamma, 2004; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Tardif et Gauthier, 1999) et celui de la contribution des établissements scolaires à la formation des nouveaux enseignants, de nouvelles responsabilités incombent aux DES. Cela suppose l'appropriation des différents types de savoirs et de postures qui favorisent la coopération et la PR, en plus de viser l'autonomie professionnelle chez les enseignants. D'où la nécessité pour les DES de développer de nouvelles compétences, de nouveaux rapports au savoir et au pouvoir et à considérer leurs rôles sous des angles nouveaux auprès de leur personnel, dont l'accompagnement pour l'amélioration des pratiques (Bouchamma, 2004; Pelletier, 2000; Perrenoud, 1998; Tardif et Lessard, 1999).

1.1.6 Pratique réflexive

Si le changement des structures constitue une étape dans la réforme éducative, les changements de pratiques s'avèrent un défi de taille pour donner corps aux projets administratifs et pédagogiques cohérents. Selon Fullan (1994), la proximité des directions avec leur personnel dans la réflexion et l'action est un gage de réussite vers le changement de culture et des pratiques. Cela ne peut se faire sans prendre une distance par rapport à l'état actuel des pratiques. Selon Posh (2002), cité par Savoie-Zajc, Landry et Lafortune (2007, p. 259), à travers ses projets, l'école a quatre défis à relever au regard des compétences à développer chez les jeunes qui nécessitent une concertation entre les enseignants et la DES :

> 1) apprendre aux jeunes à fonctionner dans une société qui accorde de plus en plus d'espace à la négociation des règles et des normes; 2) leur apprendre à composer avec la tension, causée par une absence de continuité sociale; 3) développer des qualités d'engagement chez les jeunes qui grandissent dans une société qui devra résoudre des problèmes de plus en plus complexes, flous et pouvoir compter sur tous ses citoyens et citoyennes, jeunes et vieux, pour exprimer des attitudes responsables; 4) développer chez eux la capacité de réflexion et l'esprit critique.

La cohésion à construire entre la vision et les actions devrait permettre aux enseignants de se développer professionnellement en ajustant leurs pratiques aux nouvelles exigences de formation, tout en accomplissant leur mission dans les projets de l'établissement. Savoie-Zajc (2004, p. 176) en rappelle l'importance :

> Que veut dire exercer sa profession dans une école décentralisée et déconcentrée, si les valeurs et les attitudes des personnes concernées ne sont pas modifiées?

Cette régulation des pratiques entraîne la réflexion avant, pendant et après l'action. Et si les DES sont en questionnement au regard de l'influence qu'elles peuvent exercer chez les enseignants dans ce processus, il en est ainsi tout autant au regard des nouveaux rapports entre chacun des paliers de l'organisation scolaire. Celui-ci

s'accompagne d'une remise en question de la qualité des services et de leur efficacité : cela existait déjà au cours des années qui ont précédé la L.I.P. (Brassard, Brunet, Corriveau, Pépin et Martineau, 1986). C'est dans ce contexte nouveau que la qualité des services éducatifs doit être assurée.

1.1.7 Développement et crise identitaires

Un autre facteur marque particulièrement la transformation du monde de l'éducation : le renouvellement des DES s'effectue à un rythme accéléré, qu'il s'agisse de passage relativement court dans la fonction ou de départ par maladie, essoufflement ou réorientation de carrière.

Parallèlement à la formation et aux nouveaux défis de l'enseignement associés à l'exercice de compétences professionnelles, la formation des DES s'oriente elle aussi dans le développement de compétences professionnelles jugées essentielles à une bonne gestion scolaire tant sur le plan pédagogique qu'administratif et politique. Le gouvernement du Québec (2001) a d'ailleurs rendu la formation de 2e cycle en gestion obligatoire pour l'engagement des DES. Il ne s'agit plus d'exercer une gestion bureaucratique mais davantage collaborative, systémique et stratégique (Saint-Pierre, 2004a, b). La pertinence de se construire une identité propre et de développer des compétences individuelles et collectives devient une priorité (Bouchamma, 2004; Pelletier, 2004). La DES pourra ainsi naviguer plus aisément dans les changements avec discernement et un sens éthique aiguisé (LeBoterf, 2001, 2006; Perrenoud, 2004a; Tardif, 2006).

L'enquête menée par Grellier (2005), citée dans Dutercq (2006, p. 144), souligne que cette profession « souffre d'un déficit de reconnaissance symbolique et sociale ». Les enquêtes de la CONFEMEN (2006) corroborent ces propos. Pour

leur part, Brassard et al (2004), Dutercq (2006) et Gravelle (2010), mettent l'accent sur les effets de la lourdeur des tâches dans la vie privée des DES. D'autres facteurs contribuent à diminuer l'attrait de cette profession : un énorme investissement de temps, des risques à prendre, une rémunération inadéquate, l'isolement et une fragilité du pouvoir de la DES dans le contexte actuel de changements (Bouchamma, David et Saint-Germain, 2005; Gates et Gmelch, 1998; Lam et Cormier, 1998; Thibodeau, Deaudelin et Dussault, 1997). Selon Duterq et Lang (2002), plusieurs champs d'intervention s'ajoutent à la complexité de la fonction : la communication externe et la relation avec les partenaires, l'aspect pédagogique, l'orientation et l'insertion des élèves et enfin, le fait d'avoir à travailler avec le conseil d'administration ou le conseil d'établissement.

1.1.8 Direction éthique ou pédagogique de l'établissement scolaire

Dans le contexte de rareté de candidatures de pédagogues, il y a le spectre de recruter des cadres d'entreprises dotés de compétences administratives qui n'ont pas de formation et d'expérience en pédagogie et qui apprendraient plutôt à partir de la pratique en mettant l'accent sur un cadre de valeurs éthiques (Donaldson, 2006). Selon Chapelle et Meuret (2006), ces recrues pourraient débuter comme stagiaires pour apprendre à partir de leur pratique, à l'égard de la gestion, tout comme le font les pédagogues pour l'enseignement. Il est à se demander si ces recrues sauraient sauvegarder la mission considérant les nombreuses tâches d'une DES, dans un contexte de changements prescrits comme sur le plan pédagogique.

1.2 Problème de recherche

Qu'il s'agisse de sentiment de solitude, d'isolement, d'incertitude ou d'impuissance dans leurs rôles et fonctions, des DES vivent une remise en

question, d'où l'apparition d'une crise identitaire (Bouchamma, 2004; Dubar, 2000a; Savoie-Zajc, Landry et Lafortune, 2007; Thibodeau, Deaudelin et Dussault, 1997). Comme DES, comment être active dans la société, y trouver sa place, pour elle-même et pour autrui, tout en conservant son engagement? En ce sens, Dubar (2000a, p. 161) souligne que

> l'identité personnelle est aussi inséparable de la trajectoire professionnelle, du sens de l'activité dans la durée d'une vie, des opportunités de se former, de progresser, d'accéder à des activités qualifiantes que des convictions et engagements politiques, de leur évolution tout au long de leur vie. Cette construction identitaire est donc à la fois une affaire éminemment privée, et une affaire publique, et donc politique, au sens le plus fort.

Comme les changements et les exigences de la société se sont complexifiés et qu'ils présentent peu de repères communs avec ceux des décennies précédentes, la simple reproduction de modèles théoriques pour diriger les établissements scolaires n'apparaît pas porteuse de sens devant les défis actuels. Toutefois, les DES qui s'y engagent, le font généralement avec un sentiment d'efficacité reconnu dans le milieu éducatif. Sur-le-champ ou en situation, le peu de distanciation possible dans des situations souvent inédites et les réseaux de consultation et de discussion peu opérationnels pour valider les choix d'action contribuent aussi à prendre des décisions avec un degré d'ambiguïté peu rassurant. Et le fait de ne pas prendre ou de pouvoir prendre du temps pour recontextualiser les habiletés développées peut provoquer le sentiment d'improvisation.

Le problème de recherche est à l'intersection de trois axes : 1) l'IP des DES, qu'elles soient expérimentées, nouvelles ou en situation de retrait définitif ou temporaire; 2) le LP et les différents rôles et responsabilités de la DES; 3) la PR et les compétences reliées aux différentes fonctions à exercer.

1.2.1 Identité professionnelle des DES

L'IP est explorée sous l'angle 1) de la crise; 2) de la rupture; 3) du métissage; 4) de la mutation ou du souci et 5) de la construction.

1.2.1.1 Crise identitaire

L'accès à une information pertinente et à une formation adéquate manquerait aux DES (Lafortune et Deaudelin, 2001; Pelletier, 1998, 2003; Saint-Germain, 1999; Savoie-Zajc, 2005; Savoie-Zajc, Landry et Lafortune, 2007) pour se situer et intervenir efficacement dans le contexte actuel en éducation. Les choix d'actions doivent s'effectuer intuitivement, même dans le cas où des DES sont expérimentées. Ce sont là des situations qui provoquent un malaise (CSÉ, 2001; Saint-Germain, 1999; Savoie-Zajc, 2005) jusqu'à déclencher une crise identitaire (Dubar, 2000a, b; Kaufmann, 2004; Savoie-Zajc, 2005) chez celles qui doivent apprendre à changer de rôle, alors que les recrues dans la profession auront à jouer un rôle qui leur est inconnu. Cet état de fait affecterait même le leadership (Brassard et al, 2004; Pelletier, 1999a, b, c, 2002).

La crise qui peut se vivre avec une plus ou moins grande intensité s'explique par le fait que les savoir-faire et les attitudes changent de registre et le rapport aux personnels scolaires et aux élèves doit s'ajuster aux responsabilités de direction. (Barrère, 2004, 2006a, 2006b; Kaddouri, 2005; Martuccelli, 2004, 2009; Progin, 2010). Ce point de vue corrobore les propos de Dubar (1994) qui considère que l'identité dépend des rapports au pouvoir comme capacité d'influencer les décisions liées au travail et les autres acteurs par des choix de stratégies.

1.2.1.2 Rupture identitaire

Quant aux nouvelles DES, elles ont à développer des compétences spécifiques pour travailler avec le personnel scolaire dans des relations différentes de celles qu'elles avaient avec les élèves, en prenant en compte que leur nouvelle position dans l'organisation change le regard que les autres portent sur elles. Et la plupart des nouvelles DES, même en période de formation, ne peuvent pas vraiment compter sur une forme d'accompagnement ou de mentorat de la part de collègues expérimentés. Il y aurait lieu de penser que l'apprentissage de certaines actions se ferait par mimétisme ou confrontation auprès d'une autre ou d'autres directions (Duplaix, 2005). Les problèmes sollicitent des solutions inédites qui les placent souvent dans une position d'interface dans leurs relations professionnelles avec le personnel de leur établissement, les ressources professionnelles externes ou les parents ou le conseil d'établissement. Parfois, elles éprouvent même une grande solitude. En analysant leur situation, Perrenoud (2004b) fait allusion à une rupture d'identité chez ces DES. Un autre aspect intéressant de la situation dans la construction de l'IP des DES, ce sont les retraits définitifs et temporaires dans l'exercice de la profession. Plusieurs jeunes DES rebroussent chemin après une ou deux années de gestion pour reprendre un statut enseignant. Dans d'autres cas, le désenchantement, les risques d'épuisement et même l'épuisement en rattraperaient quelques-unes à cause de la complexité et des exigences de la profession. (Barrère, 2007; Gather Thurler, 1993; Gravelle, 2010; Leithwood et Montgomery, 1986; Obin, 2007; Pelletier, 1995, 2008).

1.2.1.3 Métissage identitaire

Pour sa part, Pelletier (2002) affirme que choisir de diriger un établissement scolaire, c'est progressivement s'engager dans une culture métisse de la profession, être habité par deux IP, soit celle de l'enseignant, soit celle de la DES. Toujours selon Pelletier (2002), l'identité de base de l'enseignant demeure souvent

la plus indélébile dans la mesure où la DES fera référence à son passé pour se définir. Est-ce à dire qu'elle serait simplement un membre du personnel enseignant qui se verse dans des actes administratifs et pédagogiques au niveau de l'établissement plutôt que de sa classe? Qu'il s'agisse de demandes, de plaintes ou de récriminations, la DES ne se trouve plus du même côté que les collègues enseignants pour vivre les tensions en tant que gestionnaire.

De plus, comme le souligne Barrère (2008), la complexification de la fonction des DES par des tâches multiples et dispersées (Mintzberg, 2004) éloigne de plus en plus le modèle bureaucratique au profit de projets éducatifs et pédagogiques innovateurs pour répondre aux besoins de formation des jeunes et du personnel éducatif et aux attentes sociales. Et pour réaliser l'éventail des différents rôles, un nouveau rapport au temps à découvrir pour assurer un équilibre entre la vie personnelle et professionnelle est un défi pour plusieurs DES déjà en poste (Durand, 2004, Pelletier, 2006).

1.2.1.4 Mutation ou souci identitaire

Gather Thurler (1995, 2000) et Perrenoud (1992, 1998) parlent de « mutations identitaires » (Perrenoud, 1998) et de « souci identitaire » (Gather Thurler, 1995, 2000) pour dire que l'identité de la DES est une identité adaptée à une fonction nouvelle, caractérisée par des changements continuels. Alors, comment affirmer leur IP comme âmes dirigeantes, avec leurs croyances, leurs valeurs et leurs responsabilités? Dans cette foulée, les DES ont à prendre une distance par rapport au groupe pour saisir les problématiques dans leur ensemble, être le « pilote qui fédère toutes les énergies » (Obin, 1995, p. 60). Et si elles veulent profiter du partage d'expériences avec leurs collègues et développer de la solidarité et de l'entraide, elles ont une place à se construire auprès d'eux.

1.2.1.5 Construction identitaire

Toujours en lien avec l'IP de DES, il importe de porter un regard sur ce qui peut contribuer, à travers les expériences, à construire une image évolutive de soi dans la profession, et les positions prises par rapport à la construction de cette identité, avant, pendant et après leurs expériences. Donaldson (2001) avance que si la DES a une IP assez forte pour créer l'unité au sein du personnel, dans le respect et la mise à profit de la diversité, elle parviendra à accompagner le personnel dans la réalisation des objectifs ciblés collectivement. Ceci étant dit, la remise en question de l'IP chez plusieurs DES incite à s'y intéresser de plus près. Notamment, la présente recherche s'oriente sur le processus de construction de cette IP qui se reflète dans l'exercice du LP des DES.

1.2.2 Leadership pédagogique, rôles et responsabilités

Lorsque Perrenoud (2000b) pose la question à savoir si la vocation profonde de la DES serait celle d'être un leader pédagogique, il ramène la place de la DES à construire avec les autres acteurs liés à l'établissement. Les nombreuses situations complexes présentes dans les changements que suscite la réforme scolaire, et qui sont, la plupart du temps non planifiées, alourdissent considérablement les tâches des DES. Les nouvelles responsabilités qui leur sont dévolues par la Loi de l'instruction publique au Québec sont en cause. Cette dernière amène la décentralisation de certains pouvoirs de la commission scolaire vers l'établissement et nécessite leur organisation. À cet égard, certaines DES se plaignent souvent de la pauvreté des modèles de gestion de l'activité éducative (Labelle et Saint-Germain, 2004; Saint-Germain, 1999).

La notion de LP peut être remise en cause par les nombreuses exigences actuelles, légales, réglementaires et syndicales qui conduiraient certaines DES à délaisser

leur rapport à l'activité purement éducative pour consacrer plus de temps au rôle d'intendance. Cela se ferait au détriment de la gestion de l'activité éducative liée au rôle de leader pédagogique (Brassard et al, 1986; Brassard, Lusignan et Lessard, 2002; Brunet, Brassard, Corriveau et Pépin, 1985; Gouvernement du Québec, 1996) alors que c'est dans cette dimension de la fonction que le discours officiel les consacre particulièrement (Brassard et al, 2004; CSÉ, 1995, 1998; MÉQ, 1996, 1997, 2001). Plusieurs DES recevraient le reproche d'être plus des administrateurs que des leaders pédagogiques (Brassard et al, 1986; Brunet et al, 1985). L'axe administratif dans les différentes fonctions contribue aussi, du point de vue de certaines DES, à augmenter et à compliquer leur tâche. Et les possibilités de déléguer ne semblent pas toujours évidentes avec tous les changements de structures en concomitance dans l'organisation scolaire.

La réforme enclenchée au Québec suppose que les DES exercent avant tout et plus que jamais un rôle de gestionnaires de l'activité éducative et soient des leaders dans leur milieu, plus particulièrement des leaders de la pédagogie, étant souhaité qu'il s'agisse d'un leadership partagé (Brassard et al, 2001a, p. 1). Le pilotage des pratiques pédagogiques, surtout avec le renouvellement du curriculum qui génère une déstabilisation chez beaucoup d'enseignants, apparaît comme une corvée pour bon nombre de DES. Le défi qui consiste à assurer la mise en œuvre d'un programme de formation axé sur le développement de compétences (MÉQ, 2001) dans une communauté éducative semble trop lourd à porter pour elles. Cette communauté éducative est définie par le Conseil supérieur de l'Éducation (1998, p. 15) comme « une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative ». D'autres DES se perçoivent davantage comme des intrus plutôt que des ressources pour intervenir auprès des enseignants par rapport à leur action pédagogique vu leur inhabileté à questionner

même leur propre pratique. La tâche d'animation pédagogique dans les établissements a souvent été confiée, dans le passé, à des conseillers pédagogiques. Dans le contexte actuel, il s'agit de trouver les moyens pour que ces ressources, lorsqu'elles sont disponibles, servent de soutien à la DES dans l'exercice de son LP. Selon Lobet (2002) et Fullan (1997), les actes pédagogiques de la DES se situent parfois auprès des élèves et de leurs familles, auprès du personnel, parfois pour l'ensemble de l'établissement en lien avec la communauté environnante. En plus d'être un exemple de professionnalisme dans son milieu, la DES agit en tant que pédagogue lorsqu'elle est en quête de compétences à mobiliser pour une meilleure qualité de formation des élèves, d'organisation du travail sur les plans relationnel, pédagogique et technique. Elle se situe au cœur du débat pédagogique avec tous les changements en cours (Donaldson, 2001, 2006; Leithwood, 2005; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999; Lobet, 2002; Pelletier, 1999c, dans Bouvier, 2001). Ces considérations incitent à questionner le rôle, les responsabilités des DES et leurs rapports avec les différents acteurs scolaires (CSÉ, 1993, 1998, 2001; Fullan, 1997, 2006a. Le MELS (2008, p. 27) voulant « soutenir les cheminements des DES tout au long des parcours de professionnalisation qu'elles suivent afin que ceux-ci soient adaptés aux exigences de l'exercice de la fonction » a élaboré un référentiel de compétences selon une approche qui :

> prend partie pour le développement d'un savoir-agir pertinent en situation; s'inscrit dans une perspective de professionnalisation des DES et dans une approche de gestion intégrée de la fonction; vise la mise en œuvre d'une pratique professionnelle pertinente et cohérente selon les situations; établit explicitement les liens dynamiques entre les compétences (savoir-agir), les situations professionnelles types et les résultats attendus.

Il s'agit d'un défi qui suppose que la DES s'inscrit dans une démarche de formation continue où elle accepte d'abord de questionner ses postures, ses croyances et ses pratiques, de s'ouvrir au questionnement des autres puis de réguler son agir en fonction de l'efficacité et de l'efficience attendues dans le contexte des changements. Selon Pelletier (2000, p. 12),

> l'accroissement et le déploiement de compétences en leadership éducatif sont devenus une donnée incontournable. Les enseignants l'exigent eux-mêmes de la part de leur direction. Or pour développer des compétences en leadership pédagogique, il faut savoir ce qu'est le leadership et ce qu'est la pédagogie. L'un ne peut faire l'exclusion de l'autre. Et, à l'égard du leadership et de la pédagogie, il y a un mythe à pourfendre. On ne naît pas plus leader que l'on naît pédagogue. L'un et l'autre sont le résultat d'un apprentissage constant dans l'action, soutenu par des formations qualifiantes, des analyses de pratiques adéquates, d'un encadrement et d'un support de haute qualité. À cet effet, autant les enseignants ont besoin de leaders pédagogiques à la direction de leur établissement, autant ces derniers ont besoin de supérieurs crédibles en leadership pédagogique dans les postes clefs de la direction générale de l'académie que du ministère.

Le point de vue de Chapelle et Meuret (2006) et de Dufourd (2009) qui expose une situation où la personne qui accéderait à la fonction n'aurait pas nécessairement de connaissances préalables du contexte de l'activité éducative peut laisser entrevoir une augmentation des difficultés à remplir la fonction et les différents rôles s'y rattachant (Pelletier, 2008). Il est intéressant de se demander dans la présente étude quel sens le LP prend pour la DES ayant déjà dans sa culture première cette dimension appliquée dans sa classe en enseignement.

1.2.3 Pratique réflexive et compétences reliées aux différentes fonctions

Dans le contexte actuel, les DES ont à trouver le temps, l'espace et les stratégies pour agir avec autorité, crédibilité et amener l'établissement, ou des individus selon les situations, à poser consciemment les gestes appropriés, qu'il s'agisse d'interventions de prévention ou de crise (Bouchamma, 2004; Donaldson, 2001; Pelletier, 2000; Perrenoud, 2000a, b). Il devient nécessaire de développer des compétences effectives (Clot, 1999; Jonnaert, 2002). Jonnaert (2002) les présente comme le résultat d'une mobilisation, d'une sélection, d'une coordination, d'une mise en œuvre et de nombreux ajustements des ressources utiles, qu'elles soient d'ordre cognitif, affectif, social ou contextuel pour le traitement des tâches dans

une situation donnée ou dans une classe de situations. Ces situations ou classes de situations, de par leur nature, sont liées au développement de l'IP des DES à travers l'exercice de leur LP. Ce qui peut expliquer qu'après un certain temps d'exercice de la profession, nombreuses sont les nouvelles DES qui remettent en question leur choix professionnel, leurs compétences en développement et les attitudes adéquates pour susciter la reconnaissance par les collègues et par la communauté (Larouche et Legault, 2003; Pelletier, 2002; Brassard et al, 2004. Ce questionnement s'installe autour de leur accomplissement personnel et professionnel à l'intérieur des nouveaux rôles donnés à l'établissement dans le contexte actuel de l'éducation. En lien avec les pratiques innovantes que les DES ont à promouvoir pour susciter et accompagner les changements, Pelletier (1994, p. 3) rappelle que tout organisme qui ne se régénère pas est appelé à disparaître à brève échéance. Guillaume (1997) a fait ressortir des profils de DES français selon leur rôle pédagogique structuré à partir de l'image qu'ils se faisaient des enseignants et de leur autonomie. Certains sont présentés comme des réfractaires (21%), d'autres comme des traditionalistes (19%) ou comme des managers (21%). Enfin un certain pourcentage serait des pédagogues directifs (13%) tandis qu'une autre proportion serait considérée comme des pédagogues non-interventionnistes (26%). Dans le contexte de décentralisation, le chef d'établissement

> doit être un professionnel de l'ingénierie de la formation et du projet, susceptible de traduire un processus pédagogique en conventions adéquates pour répondre aux besoins nouveaux, spécifiques, très ciblés dans le temps et dans l'espace. De plus, il a une obligation certaine de réussite (Fayolle, 2005, p. 78).

La formation initiale et continue, vue comme nécessité pour développer les compétences professionnelles, doit viser, selon le MELS (2008, p. 32), à ce que la DES exerce les compétences pour gérer adéquatement les services éducatifs de l'établissement : « structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves », « soutenir le développement de pratiques éducatives

adaptées aux besoins ». La DES doit aussi assurer la gestion de l'environnement éducatif et pour ce faire : « assister le conseil d'établissement dans l'exercice du rôle qui lui est conféré par la loi », « diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axés sur la réussite des élèves » et « soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur [leur] réussite ». De plus, la gestion des ressources humaines de l'établissement suppose que la DES puisse « assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel », « assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement », et « assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel ». Enfin pour la gestion administrative, on s'attend à ce que la DES soit en mesure de « gérer avec efficacité et efficience les ressources financières [...] et matérielles ». Parallèlement à ces propos, Fortin et Gélinas (1999, p. 57) avancent que la DES

> recrée son identité professionnelle en transformant sa compétence pédagogique en compétence éducative et administrative perçue comme une transformation de pratique professionnelle dans une perspective constructiviste où la démarche essentielle de formation consiste dans l'analyse réflexive de sa pratique.

Cependant, cette analyse réflexive de sa pratique proposée par Fortin et Gélinas (1999) et qui sera explicitée plus loin, n'est pas une pratique courante. De plus, lorsque la DES analyse sa pratique, elle est habituellement seule sur le terrain à s'observer dans l'action, et elle a peu d'occasion de confronter son regard avec celui d'autres collègues. Par ailleurs, si la DES fait abstraction de cette analyse de pratique, elle risque de tomber dans le piège de l'urgence quotidienne. Dans cette optique, il y aurait lieu de croire qu'il faudrait travailler de façon plus réfléchie. Alors, comme son rôle se construit dans son école, dans sa communauté, voilà une autre bonne raison pour elle de se connaître pour pouvoir affirmer son identité comme âme dirigeante. Cela mène à se demander quels sont les éléments qui lui permettent d'évoluer personnellement et professionnellement à travers les

changements du contexte actuel (Gather Thurler, 1996, 2000; Perrenoud, 1998; Saint-Germain, 1999). Simon (2004), quant à elle, parle d'une transformation personnelle et professionnelle chez la DES à travers ces changements qui la mènent à une quête de sens et à une nouvelle configuration identitaire avec la perte de ses repères habituels quant à ses cadres de référence, ses relations interpersonnelles et à un sentiment d'appartenance à une structure établie. Ainsi, l'analyse de ses pratiques devient un levier pour développer les compétences reliées à la fonction de DES et permettre une meilleure efficience dans l'action.

Toutes ces considérations conduisent à l'étude sur le processus de construction de l'IP de DES dans l'exercice de leur LP en utilisant une méthodologie axée sur une PR guidée. Inspirée de Altet, 2000; Donnay et Charlier, 2000; Kaddouri, 2005, 2006; Lafortune, 2006; Lafortune et Deaudelin, 2001; LeBoterf, 2001; Perrenoud, 2001b, 2003; Saint-Arnaud, 2001; Schön, 1994; dans la présente recherche, la pratique réflexive guidée se définit comme :

> un accompagnement professionnel qui mène un individu ou un groupe à une posture de questionnement pour une description et une analyse de ses pratiques afin de mieux comprendre les situations, faire des choix d'action efficaces et mieux agir dans les différents contextes considérant un modèle théorique ou son propre modèle jugé efficace.

Cette PR guidée visait à permettre aux DES de dégager les significations données à leur fonction et à leur agir tout en répondant aux mandats spécifiques prescrits et aux exigences de la société. La PR guidée permettait de saisir et de faire saisir l'interinfluence du LP des DES sur la construction de leur IP et vice versa.

1.3 Questions de recherche et objectifs

Le contexte théorique mène à vouloir mieux comprendre, par une démarche de PR guidée, comment se construit l'IP de DES à travers l'exercice de leur LP. Plus

spécifiquement, quelles significations des DES donnent-elles à la construction de leur IP considérant les significations qu'elles donnent à leurs actions et à leur pratique et le regard que les autres portent sur ces actions? En quoi le LP présenté dans la littérature comme pratique des DES, peut-il intervenir dans la construction de leur IP? Quels facteurs contribuent ou peuvent contribuer à la construction de l'IP de DES dans l'exercice de leur LP? Quels aspects de la PR peuvent contribuer à la construction de l'IP de DES? Quel effet les choix méthodologiques associés à une PR guidée a-t-elle sur la construction de l'IP de DES?

Cette étude vise à saisir le processus de construction de l'IP de dix DES à travers l'exercice de leur LP par une démarche de PR guidée et de comprendre ce qui peut contribuer à construire l'IP de DES dans un contexte de changement. À l'intérieur d'une PR guidée, cette recherche vise à dégager et à analyser:

1- les significations que des DES en action donnent à la construction de leur IP;
2- les significations qu'elles donnent à leurs actes, à leur pratique auprès des élèves, du personnel scolaire, des parents et des autres acteurs dans la communauté dans l'exercice de leur LP et celles qu'elles donnent au regard que les autres portent sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP;
3- les significations qu'elles donnent à la PR à travers leurs actes, et celles qu'elles donnent au regard porté par les autres sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP;
4- des facteurs contribuant ou pouvant contribuer à la construction de leur IP à travers l'exercice de leur LP;
5- un résultat lié à la démarche de PR guidée pour la recherche : l'effet de ce choix de démarche de recherche dans la construction de l'IP des DES participantes à la recherche.

Ce projet de recherche devrait mener à mieux comprendre le processus de construction de l'IP de DES et à dégager des facteurs qui contribuent à cette construction identitaire. Dans cette perspective, il est à souhaiter qu'en s'inspirant de modèles théoriques et émergents de pratiques gagnantes, les DES pourront exercer un leadership plus efficace et plus efficient pour la réussite de tous les élèves, l'accompagnement des personnels scolaires de leur établissement et un rayonnement dans la communauté éducative. Tout en se construisant une IP mieux affirmée qui incite au maintien d'une vie harmonieuse dans la profession par une PR avant, pendant et après l'action, il est possible de penser que les DES seront des leviers pour des changements durables en vue d'une société plus humaine et plus démocratique.

CHAPITRE 2
CADRE CONCEPTUEL

La structure du problème de recherche s'appuie sur trois concepts : l'identité professionnelle (IP), le leadership pédagogique (LP) et la pratique réflexive (PR). L'IP en est l'axe central. D'abord, différents sens donnés à l'identité sont présentés; ensuite, le sens général de l'IP est précisé. Par la suite, les caractéristiques de la construction de l'IP sont abordées par le biais du processus 1) continu, 2) conscient, liant toutes les dimensions de la personne, 3) situé, 4) vécu dans une expérience collective, 5) nommé, 6) spécifique aux DES et finalement, 7) le sens que prend l'IP dans cette recherche est défini. Dans un deuxième temps, le concept du LP est dégagé à partir du sens général du leadership. Ce leadership est associé aux types de leadership que Leithwood (1998, 2000), Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999) ont recensés ainsi que celui de Hersey et Blanchard (1978). Puis, le sens attribué au LP selon d'autres auteurs aide à cibler des caractéristiques du LP. La clarification de ce concept permet de relever des moyens de l'exercer selon le sens qu'il prend dans la thèse. Pour conclure cette partie, le LP est précisé en lien avec la PR qui en découle. Dans un troisième temps, le concept de PR est précisé par des définitions et le sens général qui lui sont attribués. Une explication de sa contribution à la construction de l'IP de façon générale aide à clarifier le sens que prend la construction de l'IP des DES en lien avec le sens donné dans la thèse.

2.1 Identité

Dans un premier temps, l'identité est présentée par quelques définitions qui en précisent le sens ce qui conduit à dégager des caractéristiques de celle-ci dans sa construction. Ensuite, une définition de l'IP propre à cette recherche est proposée.

2.1.1 Définitions et sens de l'identité

Tap (1980) considère que l'identité est ce qui nous rend semblable à soi-même et différent des autres. Plante et Moisset (2004), quant à eux, affirment que l'identité est le résultat d'un processus dans lequel deux dimensions s'opposent, à savoir la personne elle-même et ce qui lui est extérieur. Selon ces auteurs, c'est par l'intériorisation et l'incorporation de ces deux composantes que l'identité se construit, et à ce processus, s'ajoutent l'adaptation et l'intégration. Fraysse (2000, p. 653), pour sa part, présente l'identité avec des « composantes psychologiques et sociales à l'intérieur d'une structure affective et cognitive qui permet à l'individu d'échanger avec le monde social qui l'entoure et de présenter qui il est ». Dans la même vision, selon Aitken (2005), l'individu se construit dans le contact avec les autres et chaque représentation que l'individu s'en fait, le construit, lui permet de découvrir le soi à l'intérieur de lui-même jusqu'au noyau du soi fixé. Cela est fondé sur le fait que le réel se construit comme le présente le courant poststructuraliste avec Foucault (1994). Toujours selon cette auteure, le « je » est continuellement en train de devenir. Ce que confirme Kaufmann (2004, p. 82) qui présente l'identité comme « un processus, lié à l'émergence du sujet, et dont l'essentiel tourne autour de la fabrication du sens [dans une perspective historique] ». L'identité apparaît donc comme étant liée au langage et à l'action car selon Kaufmann (2004, p. 91), « l'individu est le produit de son histoire, de l'échange avec les contextes dans lesquels il s'inscrit ». D'où l'importance pour l'individu de traduire ce qu'il fait et ce qu'il est par le langage. Par celui-ci, l'individu peut établir la cohérence entre le faire, le dire et l'être qu'il devient, l'état et les événements qui l'influencent dans ses rapports avec les autres (Demazière et Dubar, 1997). Le langage permet de structurer la pensée et de clarifier la trajectoire de sa structure identitaire pour l'individu, pour les autres, son groupe professionnel, par exemple. C'est permettre à d'autres de comprendre les

manières socialement construites et d'en tirer profit soi-même. À la suite de König (1967/1972), Kaufmann (2004) avance que l'identité serait un système d'action qui travaille constamment à reconstituer les conditions de l'action dans la perspective où l'individu fait des choix pratiques et réfléchis.

Erikson (1972, 1974) a observé lui aussi le développement de l'être humain dans la construction de son identité. Selon cet auteur, cette construction passe par différents stades selon un ordre habituel : ceux-ci sont déterminés par des besoins qui demandent à être comblés à l'intérieur d'une relation à l'autre, que ce soit les parents, les semblables ou d'autres personnes. Le passage d'un stade à l'autre tient à la réponse à ses besoins au stade précédent. Il s'agit pour lui de trouver une continuité entre ce qu'il a été à un stade et ce qu'il devient, et une convergence entre la perception qu'il a de lui-même et celle que les autres ont de lui. Les liens établis dans la présente étude concernent les 4^{e}, 5^{e} et 6^{e} stades présentés par Erikson (1972, 1974). Le 4^{e} stade est caractérisé par l'apprentissage du travail et le développement du rôle de l'individu dans ce travail. Le 5^{e} stade se distingue par le développement d'une identité de travail appréciable pour lui-même et pour ses pairs. À cette étape, il veut choisir les idées et les groupes auxquels il veut s'identifier durant sa vie. Le 6^{e} stade consiste en un lien d'intimité créé avec l'organisation à laquelle il s'affilie. Il se sent comme partie prenante de cette organisation. Il s'y identifie. Erikson (1972, 1974) soutient que le défi de passer d'un stade à l'autre relève d'intentions conscientes et inconscientes et que chaque situation est une occasion de maintenir ou d'avancer dans son développement personnel. Les défis à relever dans la vie au travail, dans une organisation, seraient ainsi propices au développement identitaire. L'autre aspect des travaux d'Erikson (1972, 1974) qui est intéressant ici, c'est qu'il a soulevé le phénomène de crise à savoir qu'en situation de crise, les individus, face à une perte ou en diminution de repères, se retrouveraient dans une quête identitaire, à la recherche d'une stabilité.

La définition de Demazière et Dubar (1997, p. 304), à savoir que l'identité est

> un processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et qui l'ancrent socialement en le catégorisant

réaffirme la théorie d'Erickson (1967/1972, 1974) et peut illustrer le processus mis en place en situation de crise ou en période de changement de contexte, de rôle ou de statut. Ceci conduit à se questionner au sujet de la construction de l'IP des DES et à introduire le concept d'IP.

2.1.2 Identité professionnelle

L'activité sociale ou professionnelle contribue à la transformation du sujet qui s'opère en fonction de la manière dont il conçoit sa pratique et qu'il l'incorpore en situation. Les effets qu'elle aura dans une situation vont influencer les relations, les échanges et les pratiques des individus entre eux. Ceux-ci feront naître d'autres représentations, d'autres manières d'être chez la personne, chez les individus ou le groupe (Giust-Desprairies, 2006). D'autres auteurs (Clerc, 2000; Donnay et Charlier, 2000; Dubar, 2000a, b, 2001) font ressortir l'aspect social de l'IP.

2.1.2.1 Définitions et sens de l'identité professionnelle

Clerc (2000, citée dans Savoie-Zajc, Landry et Lafortune, 2007, p. 261), avance que l'IP « est à la fois ce qu'un groupe professionnel donne à voir de lui-même et ce à quoi il est reconnu de l'extérieur ». Selon Clerc (2000), l'IP se caractérise à l'intérieur d'un système institutionnel. Quant à la définition du sujet, elle se construit d'éléments d'ordre matériel, historique, culturel et psychosocial, entre autres, en cours d'action. Dubar (2001, p. 95), quant à lui, définit les IP comme « des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi ». Il présente l'identité située à

l'intérieur d'un processus continu de socialisation qui permet une construction d'une image de soi. Donnay et Charlier (2000, p. 181) définissent l'IP comme

> un processus dynamique qui consisterait en la prise de conscience par l'individu de sa phase, de son stade ou de ses caractéristiques de développement professionnel et de sa propre posture dans la création de savoir professionnel dans ses interactions avec les autres et les « objets » en situation de travail.

Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) proposent une définition centrée sur le processus de construction de l'IP. L'intérêt à retenir le concept de construction identitaire origine du courant piagétien qui a montré que les enfants et adolescents se socialisaient eux-mêmes par leur participation coopérative et leurs engagements dans des projets personnels. De son côté, Durkheim (1922/1968) soutenait que le processus de socialisation consistait en une transmission, entre les générations, de normes, de croyances, de valeurs par la famille, l'école et le travail pour arriver à une position sociale et professionnelle, à la fois stable et cohérente pour toute sa vie. Selon Piaget (1964), c'est plutôt une expérience qui durera toute la vie, marquée par les différentes appartenances. Les différents points de vue des auteurs cités mènent donc à faire ressortir différents aspects de l'IP qui caractérisent l'objet de cette étude : la construction de l'IP.

2.1.3 Caractéristiques de la construction de l'identité professionnelle

Les caractéristiques qui ressortent de cette recherche au regard de la construction de l'IP se présentent ainsi : 1) un processus continu, 2) conscient, 3) situé, 4) vécu dans une expérience collective, 5) nommé et 6) associé aux DES.

2.1.3.1 Un processus continu

La construction de l'IP n'est pas simplement liée au partage d'un statut et d'une formation qui favorisent des savoirs et des savoir-faire communs. C'est un

processus continu fait d'expérimentations, de régulations dans le travail avec l'autre et avec les autres et du travail réflexif sur soi à travers la pratique sociale.

> Ce serait une construction continue, réflexive, faite d'altérations mutuelles (d'un travail avec l'autre et les autres) et d'un travail sur soi toujours lié à une pratique sociale (Berger, 2000, p. 5).

Selon Plante et Moisset (2004), l'IP se fonde sur le sentiment de permanence et de continuité au regard de ses rapports sociaux et sur la capacité à se reconnaître soi-même dans sa différence aux autres. L'IP est liée à la reconnaissance manifestée par les autres professionnels de l'organisation où l'individu exerce sa profession. Elle est également liée à la capacité que possèdent les membres de cette profession de se différencier et de s'organiser selon leur spécificité par rapport aux autres professions (Le Boterf, 1999; Plante et Moisset, 2004). Cohen-Scali (2000), quant à elle, considère que l'IP est une forme particulière de l'identité sociale qui se manifeste dans et par l'engagement au travail. Pour sa part, Dubar (1996, p. 111) met bien en évidence les éléments qui composent l'IP quand il la définit comme étant

> le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.

2.1.3.2 Un processus conscient

L'IP renvoie à la connaissance de soi et au développement de compétences professionnelles reconnues par la formation et l'obtention du diplôme contribuant à l'acquisition de connaissances, d'habiletés et à l'appropriation d'un langage commun avec les autres partenaires de l'éducation, sans toutefois minimiser la mise en pratique de ces compétences dans l'action. Mais encore faut-il que l'individu se soit engagé dans sa formation pour une transformation identitaire, dans la signification qu'il accorde aux activités et à l'investissement consenti pour développer ses compétences dans l'action, avec les autres. Selon Barbier, Berton et Boru (1996), la signification accordée à la formation prend la direction du sens

accordé à la dynamique de changement dans laquelle l'individu se situe. Des explications données par Brassard et al (2004), à la suite de Gohier et al (2001, p. 2), accentuent l'importance de la conscience dans la construction identitaire

> [L'IP] étant, d'un côté, la conscience partagée par les acteurs exerçant la même occupation de ce que sont la nature de l'activité dans laquelle cette occupation s'incarne, les conditions de réalisation de l'activité, le type de relations qu'elle suppose avec les divers acteurs qui lui sont associés et son positionnement dans la société. C'est ce que nous considérons comme étant l'aspect objectif de l'identité. D'un autre côté, l'identité est aussi la conscience partagée de comment cette occupation est vécue. C'est l'aspect subjectif.

Ce qui amène à considérer le sentiment interne, le sentiment d'unité, d'appartenance, de confiance, d'autonomie, de fragilité, de peur, par exemple, mû par ce qui est vécu selon les situations (Boutin, 1999; Giust-Desprairies, 2006; Mucchielli, 2002). En considérant que l'identité est une construction évolutive, le sentiment qui émerge peut varier selon les représentations auxquelles recourt la personne dans ses relations dans le champ social. Il en va ainsi selon que les représentations dans l'action convergent vers une affirmation, une évolution ou une rupture par rapport aux valeurs, aux pratiques, aux constructions représentatives déjà intériorisées au regard des différents éléments qui composent le contexte ou les situations professionnelles. Ces explications de l'IP recoupent le point de vue de Sergiovanni (1992a, b, c, 1994 et 1999b) et de Gather Thurler (2000), à savoir l'importance, pour les DES, de dégager le pourquoi de leur agir plutôt que le faire; de rechercher le sens qui se construit en situation et les intentions de l'agir lié à la fonction et aux rôles pour un leadership efficace, entre autres. Les changements et les remises en question des rôles et fonctions de DES font souvent naître des questions sur différentes situations qui déstabilisent les relations établies avec les autres acteurs sociaux ou professionnels. Ils peuvent même provoquer une remise en question de la reconnaissance et de leur valeur, éléments constitutifs de leur identité au travail (Sainsaulieu, 1977/1985).

2.1.3.3 Un processus situé

L'IP se tisse à travers les expériences professionnelles en établissant un rapport au temps puisqu'elle s'inscrit dans l'histoire de vie qui se déroule dans la pratique tout en s'intégrant dans un espace social précis. Si la reconnaissance peut se faire par l'individu en établissant l'inventaire des caractéristiques plus ou moins stables qui lui sont propres et qui font de lui ce qu'il est ou ce qu'il veut être, l'individu peut aussi se reconnaître en se situant dans le cadre établi par des structures sociales, familiales ou autres qui l'entourent. Les contextes sociaux, dans lesquels l'individu évolue, agissent sur lui en présentant des éléments qui peuvent converger ou non vers ses forces intérieures ou caractéristiques sans qu'il en soit toujours pleinement conscient. Toutefois, par sa façon de réfléchir, de décider et d'agir, il peut choisir des interventions, des actions qui contribueront consciemment à la construction de son IP. Selon Zavalloni (2007, p. 2),

> la mémoire, l'affect, la cognition, les croyances, les projets, l'action, le Soi, les attitudes, l'engagement opèrent en simultanéité comme des complexes identitaires vivant à l'arrière-plan des représentations du monde social.

L'auteure rejoint ainsi Vygotsky (1984) qui reprochait à la psychologie de l'époque de considérer la pensée séparée de la plénitude de la vie réelle, et d'abstraire de la conscience son côté affectif pour ne la considérer que dans une dimension cognitive. Il est donc important de retrouver les liens identitaires qui se tissent dans l'environnement intérieur de l'individu avec l'environnement extérieur à travers les transactions qu'il fait sur le plan social ou professionnel.

2.1.3.4 Un processus vécu dans une expérience collective

L'IP n'est pas seulement une identité personnelle. Résultat d'une construction individuelle et collective, elle est favorisée par les réseaux d'échange et de réflexion sur les pratiques qui aideront à mieux comprendre les situations dans les contextes et permettre une mise à distance par rapport à l'action tout en influençant les choix d'autres actions. C'est une identité collective qui se forge par les

représentations et les pratiques teintées du milieu où elles s'exercent (Obin, 1995). Selon Sainsaulieu (1977/ 1985) et Ion (1996), l'IP

> désigne la permanence des moyens sociaux que les individus acquièrent afin de se reconnaître eux-mêmes dans la profession et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'identification interne, d'une part, en permettant au sujet de donner un sens durable à son action et de reconnaissance externe, d'autre part, dans le groupe professionnel et dans la société.

2.1.3.5 Un processus nommé

Demazière et Dubar (1997) rappellent comment la personne se construit elle-même quand, en se racontant, elle doit faire un exercice de cohérence entre ce qu'elle dit et ce qu'elle comprend d'elle-même, entre ce qu'elle fait en le disant et ce qu'elle dit en le faisant. Cette construction de sens nourrit la construction identitaire. Dubar (2000b, p. 12) l'exprime ainsi :

> Les situations et les parcours, définis par les sujets sociaux eux-mêmes, sont construits par des interactions avec des Autrui[s] qu'ils soient personnels (parents, copains, figures d'identification) ou institutionnels (l'école, le quartier, l'entreprise…). Ces définitions de situation sont aussi produites symboliquement par et dans le langage.

En ce sens, Zavalloni (2007), Zavalloni et Louis-Guérin (1984) invitent à rechercher au-delà du discours qui relate la représentation, la pensée de fond où la pensée et le langage s'entrecroisent dans l'expérience vécue du monde social. Alors, les mots sont saisis non pas seulement dans leur sens premier, tels qu'énoncés, mais ils deviennent des outils pour traduire la relation vivante qu'ils ont dans l'histoire, dans le projet de l'individu qui les utilise au présent et dans plusieurs situations. Il est donc important que le sens, les intentions et les catégorisations émergeant de ces propos soient exprimés, nommés, communiqués pour soi, dans et avec la communauté où évoluent les DES, entre autres, considérant l'objet de la présente étude.

2.1.3.6 Un processus associé aux DES

La construction de l'IP des DES pourrait s'apparenter au modèle de développement de celle des enseignants présenté par Gohier Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) et elle pourrait s'en distinguer vu la position d'interface dans leurs relations avec eux. Ce modèle rejoint celui d'Erikson (1972, 1974) dans le sens où il repose sur une conception de l'IP intégrée à l'identité globale de la personne. Présenté comme processus dynamique et interactif, il fait place à la réflexivité, à l'autonomie et à la compétence éthique, ce qui rejoint aussi le point de vue de Le Boterf (1999) quand il caractérise un « individu professionnel ». Plusieurs auteurs consultés apportent des éléments qui viennent enrichir ce point de vue. Dans une recherche portant sur la construction identitaire des DES, Bouchamma (2004, p. 66) considère l'IP comme une composante de l'identité globale « qui devrait assurer une certaine cohérence de son être et de son agir dans son travail ». Elle rejoint ainsi Gohier (1998) et Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) de même que Rocher (1990). Dans le cas des DES, Pelletier (2002) considère qu'elles se construisent une IP métisse. Cette caractéristique serait liée au contexte d'exercice des compétences professionnelles. Les compétences à exercer passent de celles de l'enseignement à celles de la gestion incluant des rôles administratif et pédagogique (Gather Thurler, 1996, 2000 et 2004; Pelletier, 2002, 2004 et 2008).

Qu'il s'agisse d'une situation de rupture, de crise identitaire ou de toute situation remettant en cause son identité, l'individu peut en venir à céder la place à la vulnérabilité et à la précarité de ses stratégies d'adaptation et de ses conditions d'existence. Il se peut même qu'il y ait « panne de sens et panne d'action dans la perte d'estime de soi » (Kaufmann, 2004, p. 197). C'est pourquoi ce dernier rappelle l'importance de déterminer un but et les valeurs liées aux choix d'actions et de produire l'énergie nécessaire en passant à l'action. Dans la perspective que

les dominantes entrelacées de la profession de DES soient cognitive, affective et relationnelle, il est primordial de trouver un équilibre dans sa vie personnelle pour relever les défis de sa vie professionnelle (Moyne, 2000).

2.1.4 La définition de l'identité professionnelle dans la présente recherche

Les différents points de vue liés à l'identité, à l'IP et à sa construction dans un contexte général ou dans celui des DES (Berger, 2000; Bouchamma, 2004; Demazière et Dubar; Donnay et Charlier, 2000; Dubar, 1997; Erickson, 1972, 1974; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001; Kaufman, 2004; Sainsaulieu, 1977/1985, Tap, 1980; Zavalloni, 2007), mènent à définir, dans la présente recherche, l'IP des DES comme :

> un processus dynamique et évolutif d'adaptation, d'intégration et de dénomination du regard que la personne porte sur elle comme direction d'établissement scolaire et du regard porté sur elle par le personnel enseignant, les collègues et les gens du milieu environnant, dans sa réflexion, ses actions, ses interactions, ses attitudes. Ce processus contribue à construire avec les autres, la représentation de soi et celle qu'il est fait d'elle-même dans la posture professionnelle qu'elle adopte et qui conditionne son action.

Toutes ces considérations découlant de cette recherche favorisent l'introduction du concept de leadership pédagogique des DES en rappelant que l'IP se développe, se construit dans l'expérience relationnelle au travail, y compris l'exercice de son leadership, avec les différents acteurs en cause (Dubar, 1998, 2000a, b, c; Gather Thurler 1996, 2000; Lapointe et Langlois, 2004; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999; Pelletier, 2000; Sainsaulieu, 1977/1985; Saint-Pierre, 2004a, b).

2.2 Leadership

Dans le contexte actuel des changements à opérer en éducation, le concept de leadership d'origine anglosaxonne est associé au processus d'influence (Lapointe et Langlois, 2004) sur les pratiques pédagogiques et il refait surface sur les plans local, national et international pour assurer la conduite du changement visant la réussite des élèves. D'où certains choix du concept de LP dans la présente étude.

Pour clarifier ce concept, il importe dans un premier temps, de présenter les données qui portent sur le sens général du leadership, incluant des définitions et différents types recensés. Par la suite, l'intérêt se dirigera vers le sens du LP. Puis, des définitions du leader conduiront aux caractéristiques du leader pédagogique qui émergent de la littérature et qui ont trait à la DES. Enfin, le sens donné à ce concept dans la thèse est précisé en lien avec l'incidence prise par la PR.

2.2.1 Définitions du leadership

Le leadership est défini par Legendre (2005, p. 829) comme

> [l'] ensemble des activités et surtout des communications par lesquelles un supérieur hiérarchique influence le comportement de ses subalternes dans le sens d'une réalisation volontaire plus efficace des objectifs de l'organisation et du groupe.

Pour d'autres auteurs, le leadership est la capacité d'une personne nommée le leader, d'influencer un groupe et de faire partager une vision et un but communs. Pelletier (1999b) précise qu'exercer un pouvoir n'est pas nécessairement du leadership. Ainsi, c'est la capacité d'influence qui est à la racine du leadership. En reprenant la définition de Bass (1990), Petit (2009, p. 7) présente le leadership comme « une qualité attribuée subjectivement à un individu par un autre individu ou un groupe et qui accepte en conséquence son influence ». L'auteur ajoute que

> le leadership est donc tout entier dans le regard de celui qui suit et non dans celui qui mène : il se fabrique à partir de nos croyances elles-mêmes forgées par nos expériences personnelles et collectives relatives à l'autorité, au pouvoir et à l'influence.

2.2.2 Types de leadership

La littérature présente plusieurs approches de l'analyse du leadership dont Bass et Avolio (1995, 2000), Hersey et Blanchard (1978) et Petit (2009). Dans les théories du leadership, Blake et Mouton (1978) mettent en relation les comportements du dirigeant, la satisfaction et le rendement des subordonnés. Offerman, Kennedy et Wirtz (1994) font ressortir plusieurs facteurs de la représentation du leadership dont : la sensibilité, le fait d'être dédié, la tyrannie, le charisme, l'attraction, l'intelligence et la force. D'autres caractéristiques ressortent de l'étude de Kenney, Blascovitch et Shaver (1994) régulation favorisés par la pratique : favoriser l'appropriation des buts collectifs, prendre en charge, être sympathique et se préoccuper de soi et des autres. Enfin, Petit (2009) présente les traits qui se dégagent du projet GLOBE (House, Hanges, Javidan, Dorfman et Gupta, 2004) : l'intégrité, le charisme, la vision et le talent en matière de communication. Ces traits ont déjà été relevés par d'autres auteurs (Bass et Avolio, 1990; Den Hartog, House, Hanges, Ruiz-Quintanilla et Dorfman, 1999). Quant à Pelletier (1999b), il fait état de cinq approches américaines du leadership: celles axées sur les traits de personnalité des leaders, sur les comportements, sur les contingences, ou l'approche transactionnelle et l'approche transformationnelle. Enfin, les types recensés par Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999) sont retenus ici, car ils sont souvent utilisés dans le milieu scolaire, comme celui de Hersey et Blanchard (1978).

2.2.2.1 Types de leadership de Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999)

Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999) distinguent six types de leadership : le leadership instructionnel, le leadership transformationnel, le leadership moral, le leadership participatif, le leadership managérial et le leadership de contingence. La traduction libre d'un tableau de Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999, p. 18 et 19) présente les caractéristiques de chacun d'eux.

Tableau 2.1 : Caractéristiques des types de leadership selon Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999)

Types de leadership	Par qui	Source d'influence	But de cette influence	Résultats de cette influence
Instructionnel	Leader formel (direction).	Expert en connaissances spécifiques Position de pouvoir.	Améliorer l'efficacité des enseignants en classe.	Augmentation de la croissance et de la réussite des élèves.
Transformationnel	Leader formel (direction), mais non de manière exclusive.	Modèle d'engagement et d'une grande compétence avec capacités chez les membres de l'organisation.	Susciter un plus grand engagement et une plus grande productivité. Développer plus d'habiletés dans la pratique.	Augmentation de la capacité de l'organisation à s'améliorer continuellement.
Moral	Personnes jouant des rôles administratifs formels.	Utilisation d'un système de valeurs morales pour guider la prise de décision.	Augmenter la sensibilité à la légitimité des décisions. Augmenter la participation aux décisions.	Justification morale du déroulement des actions. Développement d'une école démocratique.
Participatif	Le groupe dans son ensemble.	Communication interpersonnelle.	Augmenter la participation des membres de l'organisation aux décisions.	Augmentation de la capacité de l'organisation à répondre aux demandes internes et externes pour des changements. Organisation démocratique.
Managérial	Personnes occupant des rôles administratifs formels.	Position de pouvoir. Grande importance accordée aux politiques et procédures.	Assurer une complémentarité efficace dans les tâches spécifiques des membres de l'organisation.	Atteinte des buts formels dans l'organisation.

Dans chacun de ces types de leadership, il y a un processus d'influence sociale intentionnel, exercé par une personne ou un groupe qui semble nécessaire pour structurer les activités et les relations dans le groupe ou l'organisation. Selon Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999), le leadership transformationnel est le modèle le plus développé en milieu scolaire. Il a d'abord été élaboré par Burns (1978) en référence à des dirigeants politiques, des officiers de l'armée et des dirigeants de différentes sociétés et repris par Bass et Avolio (1995, 2000) qui en ont fait état à travers leurs études de différentes organisations. Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999), Sergiovanni (1990, 2000) entre autres, ont appliqué la théorie du leadership transformationnel à l'éducation. Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999) précisent que ce type de leadership se manifeste par sept pratiques professionnelles : 1) construire une vision partagée dans l'institution; 2) préciser les buts poursuivis en recherchant le consensus; 3) créer et fournir des sources de stimulation intellectuelle en favorisant la réflexion et en encourageant l'innovation; 4) offrir du support individuel au personnel dans son développement professionnel en reconnaissant le bon travail et l'effort dans une approche axée sur le changement; 5) modeler et inspirer constamment de meilleures pratiques de résolution de problèmes tant individuelles que collectives et d'importantes valeurs organisationnelles tout en démontrant des attentes de haute performance; 6) créer une culture professionnelle par la mise en place de structures et de processus de prises de décision partagées; 7) développer des pratiques associées au développement et à l'implantation de politiques cohérentes et de relations productives à l'intérieur de l'institution et avec la communauté.

Pour Tilman et Ouali (2001), le leadership transformationnel entraîne l'amélioration des compétences individuelles et collectives au sein d'un établissement, en vue de la modification des pratiques. Le leader transforme l'établissement scolaire en influençant le groupe, grâce à sa vision de l'avenir et en

l'aidant à mettre en place et à mener à terme une transformation de sa manière de penser et d'agir. Ce type de leadership est efficace en contexte d'incertitude. Il est souvent perçu comme complémentaire au leadership transactionnel qui lui, est davantage efficace en contexte prévisible. Sergiovanni (1990) estime que le leadership transformationnel est un élément clé pour l'accomplissement quotidien des routines dans l'école. En étant préoccupés par la qualité de service pour l'organisation, les leaders transformationnels nourrissent une vision et une direction pour l'organisation. Ultimement, ils augmentent l'efficacité et la direction des opérations sans s'y substituer, en s'assurant que leurs valeurs éthiques et leur caractère moral sont respectés.

2.2.2.2 Le leadership situationnel de Hersey et Blanchard (1978)

Hersey et Blanchard (1978) soutiennent que les dirigeants doivent utiliser différents styles ou types de leadership selon la situation. Selon les compétences des employés dans leur domaine de tâches, leur niveau d'engagement et la motivation dans ces tâches, le style de leadership situationnel devrait varier d'une personne à l'autre. Il est même possible de diriger une même personne d'une certaine manière et, en d'autres occasions, d'une manière différente. Ces auteurs ont caractérisé le style de leadership en termes de quantité de sens et d'assistance que le leader donne à ses subordonnés. Dans cette perspective, le leader a une vision du changement à opérer. Il participe aux prises de décision et les facilite en cherchant à inspirer les personnes dans l'émergence de la direction à prendre pour faire les changements (Hersey, Blanchard et Johnson, 2006).

Les différentes caractéristiques de ces types de leadership étant considérées, le leadership transformationnel et le leadership situationnel semblent pertinents dans un contexte de changements prescrits puisque le premier favorise le développement d'habiletés dans une pratique qui doit évoluer et le deuxième

induit l'adaptation à différentes situations et à différents contextes comme il s'en présente dans tout processus de changement. Pour situer le concept du LP exercé par les DES (Gather Thurler, 1996, 1998 et 2000; Pelletier et Charron, 1998; Perrenoud, 2001a, b, 2004a, b et 2008), les particularités du leadership situationnel et du leadership transformationnel sont particulièrement prises en compte. Et c'est dans ce sens que la DES doit viser la modification des pratiques par l'amélioration des compétences individuelles et collectives pour apporter des changements dans l'école (Gather Thurler et Obin, 2001; Pelletier, 2004, 2008). Après avoir présenté le sens donné au LP, il s'agira de présenter quelques définitions du leader pour relever, par la suite, des caractéristiques du leader pédagogique pour son déploiement possible dans le contexte des changements dans son milieu.

2.2.3 Leadership pédagogique

Pour clarifier le concept de LP, le sens du LP sera d'abord précisé par différents auteurs. Puis, des définitions du leader feront suite pour clarifier ce concept.

2.2.3.1 Sens du leadership pédagogique

Selon Legendre (2005, p. 829), le LP est

> [la] capacité du directeur de définir des buts clairs à l'école, de motiver fortement ses collaborateurs et de favoriser le développement des habiletés convenables à chacun.

Le développement d'habiletés d'adaptation apparaît inhérente à l'importance de l'aspect pédagogique dans le contexte actuel au Québec avec les pouvoirs et responsabilités dévolus à l'école par la Loi 180 (Pelletier, 2000, 2008) et la mise en œuvre du Programme de formation (MELS, 2004, 2007). Lafortune (2006, 2008) et Langlois et Lapointe (2002) considèrent le LP comme étant un processus d'influence exercé sur les processus d'enseignement et d'apprentissage apparaît pertinent. Lafortune (2006, p. 12) précise qu'il

> se développe avec et en interaction avec les personnes accompagnées, dans un travail collectif permettant le partage des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.

Le LP de la DES, selon Le Boterf (1997), consiste à assurer la combinaison et l'articulation des éléments faisant la force de l'organisation. Ceci amène les individus à s'engager dans un processus d'amélioration de la vie pédagogique et à une autorégulation pour le mieux-être individuel et collectif à la fois, tant pour les élèves que pour le personnel scolaire (Le Boterf, 1997). Langlois (2002) présentant le LP dans une perspective éthique considère tous les liens à créer et à entretenir avec le milieu pour assurer la qualité des services offerts par l'école qui s'adaptent aux nouvelles réalités socioculturelles et scolaires en cours. Dans la fonction des DES, ce concept est intéressant par la spécificité qui s'en dégage puisqu'il englobe plus que la position hiérarchique occupée par une personne dans une organisation et l'influence que cette personne peut exercer sur les membres de l'organisation. L'accent est mis sur le processus d'influence (Calabrese, 1988; Langlois, 2002; Langlois et Lapointe, 2002; Saint-Germain, 2002; Sergiovanni, 1999b, 2000). Cela mène à préciser la définition du leader dans le contexte scolaire.

2.2.3.2 Définitions du leader

Quelques définitions permettent de clarifier le concept de leader. Raynal et Rieunier (1998, p. 201) le définissent comme la « personne qui conduit ou dirige un groupe ». Et selon Abric (1996, p. 71), le leader est :

> une production du groupe, et le processus qui amène son émergence est fort simple : 1) le groupe est un système sous tension; 2) ces tensions créent des besoins dans le groupe; 3) et ces besoins déterminent l'apparition d'un leader. Le leader est donc la personne qui permet au groupe, à un moment donné, de résoudre son ou ses besoins dominants.

Puisque cette définition amène l'aspect « production du groupe », elle conduit à en questionner la cohérence avec les éléments qui peuvent contribuer à l'affirmation

et la construction de l'IP de la DES dans son rôle de leader pédagogique. Les caractéristiques qui suivent sont de nature à clarifier les liens entre ces concepts.

2.2.4 Caractéristiques du leader pédagogique comme DES

Six caractéristiques du leader pédagogique comme DES qui ressortent chez différents auteurs seront explicitées : 1) un leader pédagogique visionnaire; 2) centré sur la communauté d'apprentissage; 3) régulateur; 4) éthique; 5) dans une perspective démocratique et 6) constructeur de sens.

2.2.4.1 Leader pédagogique visionnaire

La DES joue un rôle principal qui consiste à préciser et à maintenir la vision, à assurer l'harmonisation, la cohérence des actions et la cohésion dans les interactions posées de façon systémique avec la vision. (Spillane, 2006). Newmann, King et Youngs (2000) considèrent que les DES se trouvent au cœur de la qualité de l'enseignement et elles jouent le rôle de leviers de l'action pour soutenir et assurer un contrôle de l'activité pédagogique.

Dans l'exercice de leur leadership, les DES ont à choisir des stratégies qui leur permettront de conserver l'objectif moral tant dans la fin poursuivie que dans le choix des moyens pour y arriver. Le flou culturel qu'apporte la postmodernité (Keough et Tobin, 2001; Sauret, 2003) exige de la DES qu'elle se positionne pour exercer une influence salutaire ou efficace dans le contexte des changements prescrits au regard de l'organisation de l'enseignement, de l'apprentissage et de la scolarisation (Savoie-Zajc et Dolbec, 1999).

2.2.4.2 Leader pédagogique centré sur la communauté d'apprentissage

Pour susciter et maintenir l'intérêt des membres de l'organisation pour certaines valeurs jugées essentielles, le leader pédagogique aide, accompagne le personnel de son école et les autres ressources externes nécessaires pour créer une véritable communauté éducative centrée sur l'apprentissage et la formation globale des élèves et de tous les autres acteurs, lui y compris (CSÉ, 1998; Sergiovanni, 1994a, b, 1999a, b). Dans cette communauté, le leadership est considéré comme une responsabilité plutôt qu'un droit, par opposition à une structure organisationnelle bureaucratique. La DES est censée prendre des décisions, choisir les ressources en fonction de leurs compétences observées dans les différentes tâches, que ce soit pour l'enseignement, les services auxiliaires ou l'administration et amener les employés à faire le travail (Koffi, Laurin et Moreau, 1998; Sergiovanni, 1992a, b, c; UNESCO, 2009). Selon Bennis et Nanus (1985, p. 217),

> [ce] leadership parvient non seulement à expliciter, mais à faire évoluer, à élever les motifs et les objectifs de ceux sur lesquels il s'exerce, entre autres, parce que ce type de leader manifeste un certain niveau de maîtrise des interférences et sait se protéger contre la tendance à vouloir courir tous les lièvres.

Pour arriver à influencer à la fois l'enseignement et l'apprentissage dans son établissement, la DES use de stratégies de fond que Fink et Resnick (2001) ont décrites et qui ont été reprises par Fullan (2003). En plus de la nécessité de faire naître et de soutenir une communauté d'apprentissage enracinée, il s'agit de participer à des sessions d'études intensives pour le personnel de direction, de développer et de maintenir un leadership en matière d'enseignement, de fournir le soutien à l'apprentissage par les pairs et un accompagnement professionnel individualisé. La position de Lafortune et Deaudelin (2001) sur ce point est élaborée : quand on parle d'accompagnement de personnel, celui-ci inclut l'accès à l'information et à la formation, la possibilité pour les personnes accompagnées de confronter leurs représentations à d'autres collègues et à plusieurs modèles

théoriques pour en tirer par la PR, leurs propres modèles. Cela favorise la diversité et selon Hargreaves et Fink (2005), la rigidité est l'ennemi de la durabilité. En tenant compte de ses savoirs d'expérience liés aux savoirs théoriques et de ses compétences en contexte, la DES profite de l'éclairage apporté par le personnel enseignant et professionnel du milieu pour trouver avec lui des solutions gagnantes. La DES voit à former des leaders et reconnaît ceux qui émergent dans l'organisation et leur confie successivement des responsabilités accrues de manière à ce qu'ils poursuivent leur cheminement dans une même direction (Collins, 2003; Fullan, 2003; Hargreaves et Fink, 2005; Saint-Pierre, 2006). Le leadership d'une DES qui oriente ainsi son action rejoint la théorie du leadership distribué (Gronn, 2000; Silns et Mulford, 2002; Spillane, 2006; Spillane, Halverson et Diamond, 2001). Selon ces auteurs, quand les sources du leadership sont distribuées à travers tous les acteurs, les élèves ont plus de chance de réussir étant donné que les enseignants se retrouvent dans leur champ d'intérêt et de compétences respectifs pour agir auprès d'eux. En prenant part aux décisions et en visant le travail collectif pour réaliser les objectifs cohérents avec la mission, les membres de l'organisation développent une culture commune dans un climat de confiance qui favorise l'efficience et l'efficacité de tous dans l'organisation. D'où la possibilité de développer à la fois ses compétences individuelles et collectives (Harris, 2002).

2.2.4.3 Leader pédagogique régulateur

Selon le sens donné par Jonnaert, Barrette, Masciotra et Yaya (2006), les DES qui exercent leur LP avec compétence savent organiser leur action pour s'adapter aux caractéristiques de la situation. Cela suppose une capacité à agir de façon autonome, c'est-à-dire :

> de prendre conscience de son environnement, de la dynamique sociale et des rôles que les uns et les autres jouent et veulent jouer, de gérer leur vie [...] de manière réflexive et responsable, ce qui passe par la maîtrise de

> leurs conditions de vie et de travail (Les ministres de l'Éducation de l'OCDE, 2005, p. 15).

De cette manière, les DES aident les acteurs de leur organisation à évaluer les actions individuelles et collectives et à en dégager clairement le sens pour faire les régulations nécessaires à la réalisation des objectifs visés. Elles développent et vérifient constamment les connaissances et les façons d'agir par rapport à des critères choisis souvent ensemble et par le fait même, connus. Ainsi, les acteurs dans le changement sont en mesure de s'autoévaluer (Gurr, 2001), d'évaluer la progression de leurs compétences et leur application dans l'action collective. La reconnaissance de la contribution des enseignants dans le développement de projets menant aux buts visés est un atout pour exercer son influence. Donaldson (2006) considère que le leadership est un ensemble de relations entre les différents acteurs de l'éducation. Et c'est la qualité de ces relations qui peut favoriser la mobilisation de ces personnes pour réaliser des objectifs qu'ils estiment nécessaires à la réussite des élèves et des projets qui les y conduisent. D'ailleurs, la DES qui exerce un leadership démontre une capacité d'adaptation aux pratiques et aux convictions du personnel dans le but d'optimiser la réussite scolaire des élèves et la vitalité dans l'établissement.

2.2.4.4 Leader pédagogique éthique

La dimension éthique ramène à la qualité des relations interpersonnelles dans les pratiques pédagogiques (Sergiovanni, 1992a, b, 1994a, b et 1999a, b). En ce sens, la DES mobilise les compétences qui permettent de donner des orientations et d'assurer l'accompagnement des différents acteurs qui oeuvrent à l'école et avec l'école pour que s'actualisent les visées du changement (Donaldson et Hausman, 1999; Legault, Jutras et Desaulniers, 2002; MEQ, 2002; Sergiovanni, 1994). Selon Sergiovanni (1994a, b, 1999a, b, 2000), la DES qui exerce un tel leadership sait questionner la pertinence de ses principes et valeurs pour répondre aux besoins de

la société et des individus, élèves et autres acteurs de l'organisation. Fullan (2003) précise que pour assurer un apprentissage complet, la DES investit de manière à offrir de bonnes conditions de travail au personnel enseignant. Par ailleurs, Kouzes et Posner (1999) soutiennent qu'il est nécessaire de la part de la DES de manifester un intérêt pour le bien-être des personnes. Selon ces auteurs, une DES efficace ne se contente pas de faire connaître ses objectifs, mais elle a l'art de lier les personnes autour des objectifs à poursuivre avec elles pour réaliser les changements souhaités. Faire preuve d'un engagement moral signifie qu'on assume une responsabilité sociale à l'égard des autres et de l'environnement. Le développement de compétences chez les élèves et chez le personnel ne devrait pas faire perdre de vue que les êtres humains ont à vivre la tension entre leur appartenance sociale et la quête de leur individualité (Legault, Jutras, Desaulniers, 2002). De plus, on ne peut faire fi de la postmodernité (Boisvert, 1995; Sauret, 2003) qui caractérise la société dans laquelle prolifèrent les différentes cultures apportant un pluralisme sur le plan des valeurs fondées davantage sur le respect des droits et libertés individuels. C'est en ce sens qu'un LP éthique marque l'IP de celui ou de celle qui l'exerce. Les DES, comme la plupart des personnes à la direction d'entreprises ou d'autres organismes, peuvent avoir à la fois des motivations personnelles et institutionnelles. Toutefois, elles reconnaissent leurs erreurs et remettent en cause les comportements contraires à l'éthique.

2.2.4.5 Leader pédagogique dans une perspective démocratique

Dans la vision de Sergiovanni (1994a, b, 1999a, b, 2000), la DES qui exerce un LP privilégie certaines valeurs vers des intérêts supérieurs, en ayant le souci du respect de la démocratie. Ainsi, les DES sont guidées par l'intention de faire une différence positive dans la vie des élèves, de leurs employés, de leurs clients et de la société en général. De plus, la question des ressources de l'environnement social et moral (Hargreaves, 2003) de l'établissement scolaire est une question de fond pour la

DES dans la perspective d'offrir aux élèves et au personnel un contexte favorable à la production de savoirs et au développement de compétences disciplinaires et professionnelles pour préparer les jeunes et le personnel à relever les défis de la société d'aujourd'hui dans une perspective démocratique.

> Les compétences dont les individus ont besoin pour atteindre leurs objectifs sont [...] complexes. Il ne leur suffit plus de maîtriser certains savoir-faire bien définis. « Le développement durable et la cohésion sociale dépendent fondamentalement des compétences de toute la population [...] comme un ensemble de connaissances, de savoirs, de dispositions et de valeurs » (OCDE, 2005, p. 6).

Elles savent créer des espace-temps pour favoriser l'innovation et la soutenir, stimulant ainsi des apprentissages qui vont dans le sens des changements pour un meilleur vivre-ensemble. Ensemble, la DES et le personnel pourront trouver des solutions inédites, porteuses d'originalité qui permet au personnel de se démarquer et d'ajouter une couleur particulière à l'établissement.

> L'innovation en formation est porteuse d'avenir, si on sait l'adosser aux valeurs démocratiques, au respect des principes fondamentaux des droits de l'homme (Cros, 2000, p. 58).

2.2.4.6 Leader pédagogique constructeur de sens

La construction de sens avec les autres et l'expérience de la vie démocratique comme ferments de la culture sont des éléments incontournables pour que la culture et les pratiques souhaitées s'enracinent et s'épanouissent tout à la fois (Arpin, 2006). Gather Thurler (2001) précise que les rapports de force entre les acteurs changent quand ils construisent ensemble le sens du changement. Et les compétences diverses étant mises à contribution, les partenariats divers peuvent plus facilement se créer. Les DES peuvent ainsi rejoindre les individus et les équipes pour travailler dans un climat relationnel favorable à l'engagement (Goleman, Boyatzis et Mckee, 2002a, b). Elles sont toutefois confrontées au phénomène de résistance au changement manifesté par des individus tout en essayant de répondre à leurs préoccupations. De manière à exercer son influence,

la DES anticipe les obstacles et accueille avec empathie l'information et les réactions des personnes qui ne paraissent pas prêtes à s'engager. Ces propos rejoignent ceux de Goleman, Boyatzis et Mckee (2002a, b) qui insistent sur les stratégies, la vision, les idées fédératrices pour comprendre et exercer le leadership. Et pour mieux comprendre le processus de changement, Fullan (2003) rappelle l'importance d'approfondir les raisons qui le justifient dans sa complexité et de chercher différentes façons d'y arriver sans trop bousculer les étapes à réaliser. Puisque la surabondance et la fragmentation sont le lot des sociétés complexes à l'enseigne de la postmodernité, il s'agit de viser la cohérence et de contribuer à la construire avec un personnel collaborateur pour avoir un LP efficace et efficient (Fullan, 1999, 2001; Sauret, 2003). Les DES bien engagées dans un changement de culture se concentrent sur l'apprentissage des élèves et en font le coeur de leur action. De plus, elles reconnaissent l'importance du potentiel créateur de diverses conceptions et s'emploient à canaliser les efforts vers un but commun pour assurer la cohésion dans l'établissement.

2.2.5 Moyens pour l'exercice d'un leadership pédagogique

Les moyens d'exercer un LP qui ont été recensés dans la littérature sont présentés dans cet ordre : 1) la construction de savoirs; 2) la prise en compte de la dimension affective; 3) le développement de la collaboration et de la coopération; et 4) le développement d'une culture du changement et de la pensée critique.

2.2.5.1 Leadership pédagogique par la construction de savoirs

Les DES ont la préoccupation que leur organisation favorise les activités de transmission de l'information de même que de construction de savoirs et de savoir agir. Il importe donc de s'assurer que l'information soit rattachée à des éléments déjà connus, la rendant par le fait même, facilement accessible. Et elle devient un

savoir par un processus de construction des concepts liés à cette information (Barth, 2004; Tardif, 2006). Chaque individu a à enrichir constamment son bagage de connaissances, mais l'enrichissement est maigre si les gens ne partagent pas leurs connaissances et ne confrontent pas leur vision sur ce qui leur semble bien et juste, désirable pour les individus et l'ensemble de la communauté. C'est pourquoi les relations humaines et les communautés d'apprentissage professionnelles (DuFour et Eaker, 2004) sont essentielles. Pelletier (2000, p. 11) précise que dans le contexte actuel,

> un dirigeant scolaire qui se préoccupe peu de questions pédagogiques, particulièrement de l'innovation pédagogique, peut devenir assez rapidement un simple agent de circulation ignorant l'essence même qui justifie les déplacements des uns et des autres, c'est-à-dire d'abord et avant tout la formation des élèves qui lui sont confiés.

Les DES engagées dans une transformation de culture estiment que les enseignants sont des professionnels qui prennent position à la fois sur les plans intellectuel et moral. Par l'exemple, elles vont susciter la formation continue en partageant leurs lectures, en participant avec eux à des activités de recherche et en les favorisant dans leur établissement. Les enseignants qui travaillent en collaboration avec ces DES peuvent devenir conscients qu'ils se développent professionnellement et qu'ils sont en mesure d'offrir de meilleures conditions d'apprentissage aux élèves.

2.2.5.2 Leadership pédagogique par la prise en compte de la dimension affective

Goleman, Boyatzis et Mckee (2002a, b) invitent les leaders à prendre en compte la dimension affective. Les DES qui le font montrent de la sensibilité et deviennent une inspiration pour les autres en étant conscientes de leur propre profil émotionnel, en gérant cognitivement leurs émotions, tout en manifestant de l'empathie (Goleman, Boyatzis et Mckee, 2002a, b). Ces auteurs rappellent que les émotions guidées vers le registre de l'enthousiasme et de la réussite disposent les personnes à l'action collective; elles le sont davantage si elles sont soutenues par le

leader. Cette force favorise une attitude d'ouverture aux valeurs acceptées par les gens du milieu et à la façon dont ils travaillent ensemble pour atteindre leurs buts. Conscientes de leurs propres réactions, les DES peuvent développer de la souplesse par rapport aux différents rythmes de changements chez les autres. Il devient plus facile de prendre une posture de réceptivité aux nouvelles idées, aux questions et même aux critiques, puisque les DES sont à la fois aptes à interpréter les sentiments et les émotions des autres, les motivations sous-jacentes (Lafranchise, Lafortune et Rousseau 2011; Lafortune, 2008). Elles demeurent confiantes que le processus de changement se poursuit à travers les phases de ralentissement, de progression accélérée ou modérée, tout en maintenant le cap sur les objectifs fixés. Le leadership dépend de la façon dont le leader fait les choses : les DES qui opèrent un changement de culture savent qu'un changement réussi améliore les relations humaines avec les différentes personnes de l'organisation, quels que soient leur vision et leur degré de courage et d'engagement.

2.2.5.3 Leadership pédagogique dans le développement d'une culture du changement et de la pensée critique

La culture du changement fait en sorte que chaque individu dans une organisation constate que le fait de vivre occasionnellement un déséquilibre cognitif, constitue un moment d'apprentissage. Selon Donaldson (2006), Fullan (2003) et Sergiovanni (2001), exercer une direction dans une culture de changement engage à créer celle-ci et à la stimuler et non pas à simplement mettre en place une structure qui favoriserait le changement. Arpin (2006, p. 2) se prononce en faveur d'une école culturelle :

> la culture de l'école passe par un itinéraire dont les mots-clés sont l'ouverture de l'intelligence, l'usage intensif de la créativité et le développement d'une pensée critique.

La DES qui accepte que le changement puisse s'opérer même si tous les membres de l'équipe n'adhèrent pas au point de départ se donne un espace relationnel pour

réaliser ses buts. L'engagement des individus dans une culture du changement peut se réaliser à des rythmes différents puisqu'ils ont à remettre en question leurs croyances, leurs conceptions et leurs pratiques et, dans une certaine mesure, à les modifier (Fullan, 2003; Lafortune et Deaudelin, 2001). Les DES soucieuses du changement culturel accueillent les tensions inhérentes au règlement des problèmes parce que ceux-ci sont à l'origine des plus grands accomplissements. Transformer la culture, c'est la clé du progrès selon Donaldson (2006).

2.2.5.4 LP par le développement de la collaboration et de la coopération

L'aspect relationnel est de première importance pour favoriser l'engagement et sa pérennité. Selon Donaldson (2006), il n'y a que le travail d'équipe entre les différents membres du personnel et la DES qui peut permettre de réaliser les projets ambitieux des changements pédagogiques en cours et d'en assurer la pérennité. Pelletier (2000, p. 13) partage ce point de vue qu'il exprime ainsi :

> favoriser le travail en équipe et, pour cela, [...] à la fois susciter la participation, animer, déléguer, soutenir et renforcer les personnes et les groupes qui jouent des rôles clefs dans le développement pédagogique.

Fullan (2003) et Sergiovanni (2001) retiennent d'une approche collaborative basée sur la confiance, c'est-à-dire le *Servant Leadership* (Greenleaf, 1970), l'empathie, l'utilisation éthique du pouvoir qui se manifeste dans le service aux autres et à la communauté. L'objectif est de renforcer la croissance des individus dans l'organisation, de les amener à mieux travailler en équipe et à s'engager personnellement dans la réalisation des objectifs visés. La DES se préoccupe que les actions produisent des répercussions justes dans la société. La reconnaissance de la contribution des enseignants dans le développement de projets menant aux buts visés est un atout pour exercer son influence. En tenant compte de leurs savoirs d'expérience liés aux savoirs théoriques et de leurs compétences en contexte, la DES tire profit de l'éclairage que peut lui apporté le personnel enseignant et professionnel pour trouver avec lui des solutions gagnantes. Il s'agit

là d'assurer la continuité des orientations pédagogiques pour la mise en œuvre de changements durables. Une des caractéristiques que Collins (2003, p. 35) retrouve chez les DES qui conduisent leur organisation vers l'excellence consiste à :

> attribuer le mérite de la réussite à d'autres facteurs qu'eux-mêmes; s'ils ne peuvent en trouver, ils évoquent la chance. Parallèlement, ils se tournent vers le miroir pour s'attribuer la responsabilité d'un dysfonctionnement sans jamais blâmer la malchance.

Les leaders qui essaient de pérenniser les améliorations apportées au contexte d'apprentissage ont une chance de voir leurs efforts perdurer en encourageant la diversité (Hargreaves et Fink, 2005). Goodlad (1984) a déjà avancé que les réussites dans les écoles étaient liées à leur autonomie et à une grande identité collective développée grâce au leadership coopératif de la DES.

2.2.6 Sens du leadership pédagogique dans la thèse

Le sens que prend le LP dans cette thèse amène à le présenter en tenant compte d'une quête et d'une reconnaissance de l'excellence personnelle et collective et de la PR. La DES qui s'intéresse à la progression de l'organisation, tout en demeurant dans la modestie et l'humilité, prend une posture pour arriver à l'excellence avec l'ensemble des personnels de l'établissement scolaire et tous les acteurs qui y gravitent. En plus d'amener à élever les motifs de l'engagement des personnes, le LP des DES permet de réduire les interférences et d'éviter l'éparpillement dans des tâches diverses (Bennis et Nanus, 1985), pour mener à la réalisation de soi dans un bien-être collectif. Et pour y arriver, il s'agit de diriger l'action et l'intention de l'action dans la cohérence et la cohésion pour assurer la réussite éducative des élèves et le développement de l'IP de tous les membres du personnel de l'établissement.

L'analyse des pratiques devient indispensable pour les DES afin de saisir les effets produits et les solutions et choisir entre les régulations possibles pour dépasser les obstacles (Bouchamma, 2004; Corriveau, 2004; Lafortune, 2008). Et pour pérenniser les améliorations apportées aux contextes d'apprentissage et d'exercice des compétences des élèves et du personnel scolaire, les DES se retrouvent en posture d'observation critique de leurs pratiques et de celles des différents acteurs dans l'école. Elles ont à se concentrer sur l'essentiel pour la réussite des élèves dans un processus collectif de remise en question et d'élaboration de nouveaux modes de penser et de faire. La PR inscrite dans la culture de l'école pour effectuer les choix de modèles de pratiques, de ressources pertinentes et la distribution éclairée de ces ressources contribue à la réalisation des projets éducatifs (Gather Thurler et Perrenoud, 2004; Lafortune, 2007; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et Martin, 2004). L'ensemble de ces aspects qui influent sur les rôles et la fonction des DES qui ont, par le fait même, un effet dans la construction de leur IP et l'exercice de leur LP nous amène ainsi à aborder la PR.

2.3 La pratique réflexive

Dans cette étude, la PR est perçue à la fois comme outil d'observation et de construction de l'IP. En premier lieu, le concept est précisé par quelques définitions de la PR. Après avoir expliqué sa contribution à la construction de l'IP, nous précisons le sens qu'elle prend dans la présente recherche.

2.3.1 Définitions et sens général de la pratique réflexive

Selon Senge (1991) et Senge et Lannon-Kim (1991), la PR se définit comme la pensée au cœur de l'être humain qui recrée et perçoit à nouveau le monde et la relation qu'il établit avec celui-ci. Ainsi, elle accroît la capacité à créer et à prendre

part au processus générateur de vie, à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources dans plusieurs contextes. Lafortune et Deaudelin (2001, p. 43), à la suite de Schön (1994), ajoutent que

> la réflexion sur les gestes professionnels posés est tournée vers l'action en ce sens qu'elle mène à une adaptation de sa pratique afin de la rendre plus efficace et à l'élaboration de ses propres modèles d'intervention.

La PR dans et sur l'action est considérée comme une démarche continue permettant de comprendre les changements, la contribution que l'individu peut y apporter et les transformations souhaitées pour lui-même et pour son environnement dans les situations complexes et/ou inédites auxquelles il est confronté. En réfléchissant sur ce que l'on apprend sur soi et sur l'environnement, on développe une conscience plus affinée de ce qu'est l'objet de son apprentissage, et, par voie de conséquence, conduit à une plus grande autonomie pour l'adaptation dans l'action (Ellis, 1994; Gaonac'h, 1990; Le Boterf, 1999; Van Lier, 1996). Ainsi, la PR ne consiste pas seulement à porter un regard critique sur son agir dans une situation donnée, mais elle incite l'individu à tirer des enseignements de ses expériences, à réfléchir et à agir avec esprit critique pour faire face au changement même dans les situations inédites (Pons, Doudin et Cuisinier, 2007). La PR nécessite des prises de conscience à propos d'expériences, de faits ou d'événements qui conduisent à se décentrer par rapport aux schèmes, aux dispositions intérieures habituelles qui dispensent en temps ordinaire à ne pas se questionner avant d'agir (Perrenoud, 2000). En ce sens, Lafortune (2007) soutient

> Qu'une prise de conscience de ses cohérences et de ses incohérences entre pensées et actions ou entre croyances et pratiques favorise les changements de pratiques. [...] Nous pensons qu'une alliance entre pratique réflexive, prise de conscience et cohérence est favorisée en suscitant, reconnaissant et tirant profit des déséquilibres sécurisants vécus dans l'action; acceptant de prendre des risques réfléchis tout en se dirigeant vers des changements; accordant de l'importance aux prises de conscience (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 154).

2.3.2 Pratique réflexive et construction de l'identité professionnelle

La PR permet à l'individu, non seulement de cerner qui il est, mais aussi d'orienter consciemment ses agirs professionnels en fonction de qui il veut et peut devenir professionnellement à travers les défis et responsabilités qu'il a à assumer. Il s'agit donc de connaissances orientées vers l'action et même de création de savoir lié à la pratique professionnelle (Donnay et Charlier, 2000). Les propos de Le Boterf (2001, p. 83) permettent de clarifier les liens qu'il établit entre la PR et le professionnel compétent qui

> fait de sa pratique professionnelle une opportunité de création de savoir. Il sait gérer son temps non seulement en fonction des contraintes à respecter, mais pour en faire un temps d'apprentissage et d'accomplissement de soi. Le professionnalisme est un produit de l'histoire du professionnel, de son parcours biographique, qu'il s'agisse de sa vie personnelle, sociale ou professionnelle. C'est une des sources importantes de la confiance qu'on lui accorde.

Selon Lafortune et Deaudelin (2001, p. 205), le praticien réflexif désigne

> la personne qui se montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace.

Être praticien réflexif est une posture qui suppose des allers et des retours entre la théorie et le rapport que le praticien établit au savoir, le regard dans et sur l'action, la posture critique, la compétence, ses valeurs, ses croyances, ses expériences et son expertise qui influencent sa façon d'appréhender les situations et d'orienter l'action (Perrenoud, 2001a, b, 2001/2003; Saint-Arnaud, 2001). Non seulement le praticien réflexif est-il « réfléchi, dans le sens de pondéré, sage, lucide, intelligent, [...] il est désireux et capable de se prendre pour objet de sa réflexion » (Perrenoud, 2001b, p. 3). C'est pourquoi la façon de mener notre recherche a

conduit à considérer la PR comme un outil précieux pour recueillir des données auprès de DES intéressées à adopter la posture de praticiennes réflexives dans leur cheminement professionnel.

2.3.3 Pratique réflexive et construction de l'identité professionnelle des DES

La PR (Donnay et Charlier, 2000; Lafortune et Deaudelin, 2001; LeBoterf, 2001; Schön, 1994) contribue à ce que les DES transforment leur agir et développent ou mobilisent les compétences nécessaires pour assumer leurs différents rôles, dont celui de LP. Pour ce faire, cela nécessite d'abord une analyse de leurs pratiques et de ce qui les sous-tend, comme la mémoire, les savoirs, les attitudes et les valeurs pour mieux comprendre les situations et mieux agir dans les différents contextes. Le professionnel compétent, selon Le Boterf (2001, p. 83),

> n'est pas seulement celui qui sait agir avec compétence, c'est aussi celui qui sait décrire pourquoi et comment il a agi d'une certaine façon pour réussir. La réflexivité est essentielle dans la construction des compétences. Le retour sur soi-même est nécessaire pour réactiver et expliciter les ressources (savoirs, savoir-faire, réseaux d'expertise...) auxquels on a fait appel et qui ont été combinés et mobilisés.

Il s'agit de partir de l'expérience professionnelle personnelle et collective pour l'analyser, la réguler et innover au besoin, en tenant compte de l'effet de son action sur les membres de sa communauté (Lafortune, 2006; Lafortune et Deaudelin, 2001; Perrenoud, 2001/2003; Sergiovanni, 1990) pour exercer son LP, par exemple. D'ailleurs, Lafortune (2006) et Lafortune et Deaudelin (2001) rappellent l'influence des travaux de Schön (1994) sur la formation initiale à l'enseignement tout en précisant que la PR est toute aussi pertinente pour les DES et les conseillers pédagogiques dans leur rôle d'accompagnement (Lafortune et Deaudelin, 2001). Ces dires s'appuient sur les travaux de Saint-Arnaud (1992) également.

2.3.3.1 Pratique réflexive et construction de savoirs professionnels

Par la PR, les DES deviennent des acteurs qui, au-delà de savoirs formalisés depuis leur formation initiale, sont capables d'en construire d'autres, grâce à la réflexion en cours d'action puis sur l'action. Aptes à analyser leurs pratiques, elles deviennent pleinement conscientes de la nature de leurs interventions et peuvent tirer profit des modèles existants pour les améliorer, tout en devenant conscientes de l'écart entre les théories existantes et celles qu'elles ont pu activer dans des situations difficiles, par exemple (Lafortune et Deaudelin, 2001; Argyris et Schön, 1974). C'est dans la dynamique d'un aller-retour entre le particulier et le général dans l'analyse des situations que les DES construisent des savoirs dans l'action (Schön, 1994). Elles ont alors la possibilité de valider ces savoirs par l'expérimentation et la confrontation avec d'autres DES qui seront des occasions de se questionner dans l'action et de questionner les modèles d'action. À partir de ces modèles, elles discuteront de la situation ou choisiront de l'expérimenter.

Chaque situation peut alors être analysée pour valider quelles compétences individuelles et collectives elle requiert et comment elle peut amener une transformation de la pratique, tout en nommant le modèle qui émerge de la réflexion faite sur cette action en la comparant aux savoirs savants ou formalisés.

> L'analyse de pratiques n'est ni une conversation, ni un simple échange autour de pratiques, ni une simple confrontation de points de vue; c'est un véritable questionnement sur le sens de l'action mené collectivement (Altet, 2000, p. 28).

C'est ainsi que les nouvelles représentations précisent le sens des actions posées à partir de l'expérience professionnelle. Ce qui apporte une dimension d'enrichissement pour le professionnel lui-même au niveau de ses modèles et de ses interventions. La PR contribuerait ainsi à forger l'IP et à atténuer l'état de crise identitaire chez les DES. Selon Schön (1994, p. 290), l'organisation que le professionnel gère est à la fois « le siège de ses activités et l'objet de sa

recherche ». Les phénomènes sur lesquels il réfléchit en cours d'action sont ceux de la vie de son organisation et les différents rôles qu'il y joue. Les propos de Wittorski (2002) renforcent ceux de Schön (1994) en avançant que la réflexion sur les pratiques constitue une voie de professionnalisation en permettant de formaliser les compétences professionnelles implicites qui se développent dans l'action. Si elles sont transformées en savoirs d'action, ceux-ci seront validés et utilisés par le groupe d'appartenance que sont les DES. Ces savoirs peuvent donc être transmis à d'autres DES et à des chercheurs. Toutefois, pour y arriver, en tenant compte du point de vue de Bennis (1991), la DES a à s'engager dans une démarche d'intériorité, de réflexion sur qui elle est, sur qui elle devient.

Un autre point à prendre en compte est qu'une posture de PR comporte différents niveaux d'engagement. Cette prise de conscience de niveaux sur le plan cognitif est de nature à diriger l'analyse de sa propre pratique et peut devenir un incitatif à poursuivre son développement dans la mesure où une DES veut s'améliorer professionnellement. Lafortune et Deaudelin, (2001, p. 49) illustrent leurs propos :

> À un premier niveau, un individu actif [cognitivement], par exemple, écoute les idées des autres et exprime les siennes. À un deuxième niveau, il peut confronter ses idées et interprétations avec celles des autres, les commenter et les expliquer. À un troisième niveau, il est capable d'établir des liens et d'analyser une situation.

2.3.3.2 Pratique réflexive : pensée et langage pour des pratiques professionnelles

Les DES peuvent construire leur singularité en mettant en mots et en questionnant leur manière de penser le monde, d'expliquer et de justifier leurs idées et leurs choix de pratiques. Capables de nommer leur propre savoir sur leurs pratiques, elles peuvent dégager le modèle de pratique qui leur est propre (Lafortune et Deaudelin, 2001). Nous retrouvons ici l'interaction entre pensée et langage. L'expression de sa pensée permet de développer une pensée personnelle,

autonome et consciente en interaction avec les autres. Dans l'interaction de la pensée et du langage, la réflexion engendre le dialogue qui lui, à son tour, peut aussi engendrer la réflexion. Et si la pensée permet, d'une part, de trouver et de construire sa singularité, le partage et la confrontation d'idées contribuent, d'autre part, à la construction d'une pensée articulée augmentant la conscience de qui on est et de qui sont les autres. Elle saura guider les choix pour influencer les personnes et leurs pratiques. En prenant du recul, de la distance par le langage oral ou écrit, la DES parvient à partager avec d'autres; il arrive à confronter ses points de vue; le langage permet le partage, la mise en commun. Il serait même capable, en devenant praticien-chercheur, de construire un savoir qui peut se transférer à d'autres pratiques et qui serait mis en relation avec les savoirs savants du monde scientifique (Donnay et Charlier, 2000).

2.3.3.3 Pratique réflexive : écriture et traces professionnelles

Cros (2007) et Blanchard-Laville et Fablet (2003) font ressortir les avantages de la PR pour renforcer les capacités cognitives des professionnels et améliorer leur pratique. L'écriture professionnelle est considérée comme un des moyens qui favorisent la progression dans l'articulation de sa pensée et de son partage. De surcroît, elle offre la possibilité de partager ses savoirs d'expériences qui la caractérisent avec les autres membres du milieu professionnel : « L'écriture peut contribuer à se changer et à changer le monde » (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009, p. 107). Toutefois, l'acte d'écrire provoque des réactions ambivalentes chez certains individus. Certains prétendent qu'ils n'ont pas le temps de s'y engager, que les résultats n'en valent pas la peine ou encore que l'on n'apprend pas à se lire ou à lire les pratiques des autres. Des prises de conscience se font tant au regard des outils choisis pour écrire ses pratiques que du cadre proposé pour l'effectuer (Champy-Remoussard, 2009; Daunay et Morisse, 2009; Lafortune, 2009).

L'habitude de conserver des traces est peu fréquente et le temps pour se consacrer à un retour sur son action, n'est pas souvent planifié à l'horaire. Ce qui amène des individus à constater qu'ils ne se souviennent pas des motifs d'un changement de trajectoire dans l'action. Même si des traces peuvent être conservées autrement que par l'écrit, il serait opportun d'introduire, dans la culture de la profession de DES, l'écriture de leurs pratiques et sur leurs pratiques (Lafortune, 2009). Et il n'en demeure pas moins que des conditions favorisant le partage par l'oral avec des pairs peut contribuer à cheminer dans la PR (Chartier, 2003). Par l'écriture professionnelle, le professionnel peut traduire ce qu'il voit dans sa pratique, ce qu'il veut transmettre à lui et aux autres, le mieux possible. Pour y parvenir,

> l'écriture, sous peine de manquer son but, doit mettre en scène le regard lui-même. Elle rencontre comme obligation essentielle le redoublement du regard : faire voir ce qu'on voit suppose de faire voir la manière dont on le voit, et pour cela, oblige à se voir en train de voir, au moins au niveau de l'intention et du processus qu'elle déclenche (Riffault, 2003, p. 130).

L'écriture sur sa pratique renvoie à une démarche analytique et interprétative pour améliorer sa pratique. Elle demeure un élément qui amène la personne à déconstruire les fondements pour les reconstruire à partir d'un questionnement subjectif et éthique sur son action (Kaddouri, 2006). Elle s'avère d'une très grande importance dans le contexte d'innovation.

2.3.3.4 Pratique réflexive pour relever les défis de la complexité des situations

La PR apparaît nécessaire pour saisir toute la complexité des pratiques, avec les interactions qu'elles suscitent entre les objectifs poursuivis, les contenus en cause, les personnes concernées par ces pratiques et l'environnement dans lequel elles se font. Quand Fullan (2006, cité dans Barrère, 2007) parle de philosophie du changement pour les DES, il insiste sur le fait qu'elles doivent penser et développer une organisation pédagogique durable tout en leur attribuant la

responsabilité d'agir pour changer le contexte dans lequel elles travaillent. Pour y arriver, elles ont à comprendre les rouages d'une réforme et à intégrer les concepts clés qui contribuent à la réussite du changement. La PR serait aussi nécessaire pour l'ajustement de ces pratiques pédagogiques ou pour soutenir la poursuite de celles qui devraient assurer la qualité des services offerts. Dans un de ses rapports, l'OCDE (2005, p. 10) rappelle qu'au-delà des savoirs et des savoir-faire qui sont enseignés,

> la capacité à faire face à des différences et à des contradictions figure sur de nombreuses listes de compétences clés dans le domaine économique ou éducatif. Les exigences du monde d'aujourd'hui sont à ce point diversifiées et complexes que [....] les individus doivent [...] apprendre à réfléchir et à agir d'une manière plus intégrée en tenant compte des innombrables relations entre des points de vue ou des idées qui peuvent apparaître d'emblée comme étant contradictoires, mais qui ne le sont parfois qu'en surface.

Les DES se retrouvent dans des situations où leur capacité de création et d'adaptation, leur motivation à relever les défis, leurs attitudes et leurs valeurs, sont mises à l'épreuve autour des actions à entreprendre pour exercer l'influence souhaitée dans la recherche de solutions aux problèmes occasionnés par les changements prescrits dans le milieu scolaire et dans la société en général (Barrère, 2008; Pelletier, 2006). D'où l'importance de développer des habiletés mentales pour choisir et orchestrer des tâches complexes qui nécessitent plus que des connaissances acquises par leur formation initiale ou encore par l'expérience des années passées (Beillerot, 1996; Debris, 2002; Saint-Arnaud, 1992; Schön, 1994). Selon Esparbès-Pistre et Tap (2001), il arrive même que des individus veuillent changer la situation vécue étant donné qu'ils la trouvent aliénante.

2.3.3.5 Pratique réflexive pour des choix éthiques

Les DES ont aussi à réfléchir à propos du processus de réflexion en tant que tel et à leur capacité de création et d'exercice de jugement critique et éthique

(Perrrenoud, 2003). Elles sont confrontées à différentes pressions sociales et leurs actions ont des effets, non seulement dans l'environnement immédiat, mais en termes de retombées à plus ou moins long terme dans la communauté scolaire et sociale. C'est la prise en compte de la dimension morale et éthique dans leur fonction qui les met au défi de mobiliser de nouvelles ressources et de développer d'autres compétences pour soutenir la dynamique de changement dans leur milieu. Les nouvelles normes culturelles, l'accès à différentes technologies de l'information et de la communication influencent la façon de travailler en coopération. Les distances présentent moins d'obstacles qu'auparavant pour la mise en réseau à l'intérieur d'un établissement ou de différents établissements. La réflexion critique est nécessaire pour que les DES saisissent de quelle manière elles gèrent, pour elles-mêmes et pour leur organisation, les connaissances et l'accès à l'information tout en tenant compte de la nature, de la qualité, des sources et des impacts sociaux et culturels de celle-ci. Il y a là d'autres raisons de réfléchir aux choix d'actions et aux répercussions de ceux-ci (OCDE, 2005). La démarche d'essais et d'erreurs dans laquelle elles se trouvent crée un climat d'incertitude. Cela exige du courage et une volonté forte de faire avancer leur organisation considérant que les tâtonnements ne sont pas nécessairement reconnus par les pairs. De plus, les savoirs d'action qui se construisent dans l'expérimentation, ne sont pas accessibles et il n'est pas toujours facile de les faire reconnaître comme des savoirs professionnels par la communauté universitaire responsable de former les DES. De surcroît, les professionnels eux-mêmes les relèguent souvent au second rang étant donné leur caractère instable et l'absence d'une démarche discursive et réflexive pour comparer la théorie et la pratique (Debris, 2002). Les DES, comme les autres professionnels « apprennent dans leur pratique et par leur pratique » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43). En établissant des rapports entre les différents aspects de leur vécu, les données théoriques et les différents

contextes de leurs tâches, les DES peuvent arriver à poser des actions réfléchies liées aux contextes dans lesquels elles ont à agir pour obtenir les effets escomptés.

2.3.3.6 Pratique réflexive dans l'action et innovation

Le virage vers le développement de compétences en contexte plutôt que sur les savoirs académiques uniquement pour guider les choix est un modèle d'agir humain qui devrait permettre de pouvoir faire face aux nouvelles réalités (Cros, 2007; Gather Thurler, 2004; Perrenoud, 1998). Ces changements contribueront à une transformation de l'IP des DES dans la mesure où elles développeront des compétences nouvelles; ils renvoient à questionner l'exercice du LP dans un contexte incertain, dans des situations inattendues, qui requièrent de la créativité. Le modèle d'action n'est plus appuyé sur des connaissances décrétées (Gather Thurler, 2004). Il fait plutôt place à la prise de risque, à la discussion, avec des degrés de transgression et une possibilité de réflexion sur soi-même en cours d'action puisque la situation est inconnue au point de départ et qu'il faut inventer dans l'action (Cros, 2007). Comment susciter et soutenir l'innovation pédagogique et passer le cap dans un contexte parsemé de phases ambiguës et incertaines sans réfléchir sur ses pratiques? Et l'innovation ne peut pas être appuyée uniquement par une PR individuelle; le retour sur soi avec les autres est nécessaire. La PR mène à « une intercompréhension aboutissant à une IP partagée et à une reconnaissance des compétences propres à chacun » (Cros, 2007, p. 150).

> Tout développement professionnel [...est] dépendant du sens que les acteurs co-construisent dans un collectif institutionnel. Les situations dans lesquelles sont placés les innovateurs sont parfois déterminantes: un soutien de la hiérarchie, une culture de l'établissement, une construction collective identitaire, sont autant d'atouts au renouvellement professionnel (Savoie-Zajc, Landry et Lafortune, 2007, p. 147).

2.3.4 La pratique réflexive dans la thèse

La maîtrise d'outils socioculturels, dont les langages oral et écrit, sont des atouts pour comprendre la façon dont les DES entrent en interaction avec le monde. Ces outils peuvent servir à mieux se connaître, à connaître ses processus cognitifs et socioculturels et enfin, à atteindre ses buts. Le langage est un instrument qui prend part au dialogue actif entre l'individu et son environnement et qui lui permet de rencontrer les personnes pour les connaître et enrichir, puis façonner l'environnement. En utilisant le langage oral, les symboles, les textes, le savoir, l'information et les technologies de manière interactive, les DES se donnent des moyens pour se développer à travers leur relation de service dans leur lieu de travail et dans la société (Legault, 2003; Osty, 2008; Vinatier, 2002). Une prise de conscience de sa propre identité est à faire pour entrer en dialogue avec elles-mêmes et avec les autres (Lafortune, 2008; Legault, 2003; Marc, 2005).

Ce qui est important n'est pas seulement de faire, mais de saisir son intention de faire et les effets sur soi, sur les autres et sur la collectivité (Brassard, 2002; Clot, 1999; Dupuis, 2004). Quand les DES prennent la posture de réflexion dans et sur l'exercice de leur profession, elles traduisent une intention de formation, de volonté d'adaptation, d'ajustement de leur fonctionnement dans le temps et dans un contexte donné. Cette intention est porteuse de leurs désirs, de leurs buts, de leurs besoins et de leurs valeurs (Clot, 1999; Dupuis, 2004; Pelletier, 1995). Ainsi, l'identité est rendue consciente à travers l'exercice de la PR. C'est ainsi que la PR contribue à la construction de l'IP (Brassard, 2002; Dupuis, 2004; Savoie-Zajc, Landry et Lafortune, 2007; Pelletier, 1995, 2004; Perrenoud, 2004).

Selon Donnay et Charlier (2000), certaines pratiques non prévues peuvent tout aussi bien être porteuses de sens pour les DES et certaines d'entre elles seraient en

mesure de dépasser les planifications qui ont été faites. Parfois la réflexion sur la pratique ne porte pas les fruits attendus et il arrive que ce soit les outils ou les approches qui ne permettent pas de parvenir à la construction de sens souhaitée. Pour Schön (1994), la pratique est farcie d'incertitude et de situations uniques, inédites d'où la pertinence de penser et de réguler pendant que l'on travaille, de réfléchir sur l'action pour tirer de ses expériences des savoirs qui faciliteront la connaissance de soi dans la prochaine action. C'est dans les situations inédites où elle doit porter un jugement en situation que la DES est surtout sollicitée à réfléchir à son agir, dans l'action où en ce sens, Lafortune et Deaudelin (2001) insistent sur la participation active de l'individu dans ses apprentissages.

Il est intéressant de retenir que les DES construisent leur IP dans l'expérience relationnelle avec les pairs et les autres membres de l'école, fortes d'une formation professionnelle qui se continue dans l'action (Dupuis, 2004; Marc, 2005). Leur propre choix pour une vie personnelle et professionnelle harmonieuse confronte les DES et les incite à réfléchir à leurs valeurs et à leurs actes dans ce monde où les rôles et fonctions ne sont pas toujours bien définis (Dupuis, 2004; Gravelle, 2010; Kaddouri, 2006). En influençant le développement de la société en cohérence avec leurs valeurs, par le soutien au développement de compétences chez les élèves et chez le personnel de leur école, la PR devient un outil et beaucoup plus, une posture qui contribue à assurer des services éducatifs de qualité dans le contexte de changements sociaux et scolaires. La PR est donc un atout professionnel pour assurer la qualité des services offerts.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

La démarche méthodologique de la thèse est présentée en précisant : 1) les choix méthodologiques avec les présupposés et les fondements théoriques de l'approche compréhensive-interprétative et ceux liés à l'idéologie ou à la théorie *a priori* de la chercheure sur lesquels ils s'appuient; 2) la description des sujets retenus et autres sujets contactés; 3) les instruments de collecte de données que sont les entretiens semi-dirigés, le questionnaire « Influence des directions d'établissement scolaire », le « Recueil de traces de réflexion professionnelle » et les contenus qui y sont colligés et le « Journal de la chercheure »; 4) les fondements théoriques liés à l'analyse de contenu et les éléments théoriques qui ont servi à la grille de lecture; 5) les procédures de codage des données; 6) la démarche d'analyse et d'interprétation des données; 7) les critères et stratégies assurant la rigueur dans cette recherche et 8) la déontologie.

Cette méthodologie a été choisie dans le but de réaliser l'objectif général de recherche étant de mieux comprendre, par une démarche de pratique réflexive (PR) guidée, le processus de construction de l'identité professionnelle (IP) de directions d'établissement scolaire (DES) à travers l'exercice de leur leadership pédagogique (LP). Pour y arriver, les objectifs spécifiques consistent à dégager et à analyser, par le biais d'une démarche de PR guidée:

1. les significations que des DES en action donnent à la construction de leur IP;
2. les significations qu'elles donnent à leurs actes, à leur pratique auprès des élèves, du personnel scolaire, des parents et des autres acteurs dans la communauté dans l'exercice de leur LP et celles qu'elles donnent au regard que les autres portent sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP;

3. les significations qu'elles donnent à la PR à travers leurs actes, et celles qu'elles donnent au regard porté par les autres sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP;
4. des facteurs contribuant ou pouvant contribuer à la construction de leur IP à travers l'exercice de leur LP;
5. un résultat lié à la démarche de PR guidée pour la recherche : l'effet de ce choix de démarche de recherche dans la construction de l'IP des DES participantes à la recherche.

3.1 Choix méthodologiques

La présente recherche, de type qualitatif, est basée sur une approche compréhensive-interprétative influencée par un présupposé au regard de la contribution de la PR à la construction de l'IP de DES à travers leur LP. Les choix méthodologiques sont présentés avec les fondements théoriques qui les justifient.

3.1.1 Présupposés

Selon Paillé et Mucchielli (2003), toute problématique a des présupposés implicites. Il s'agit d'expliciter ces présupposés, de prendre la décision de les accepter, tout en vérifiant leur compatibilité avec l'orientation épistémologique choisie et de considérer la nature inductrice de ces présupposés. Dans le cas de cette recherche, il y a présupposé que la PR guidée est un outil précieux pour permettre aux DES de se situer par rapport à la construction de leur identité professionnelle. Pour guider la réflexion sur les pratiques, le choix d'adopter une posture de « compagnon réflexif » tel que le proposent Charlier et Donnay (2007, p. 133) a été retenue : « jouer le rôle de médiateur entre le réel, le praticien et ses pratiques ». Cette posture devait favoriser une distanciation des situations et une

prise de recul qui permettaient à ces DES de se prendre « comme objet de réflexivité » (Charlier et Donnay, 2007, p. 131). En demandant aux DES de nommer la perception du regard que différents acteurs pouvaient poser sur elles, par exemple, et ce qui pouvait le justifier, elles ont pu repenser leurs gestes et attitudes qui traduisaient des caractéristiques d'elles-mêmes. Ce retour réflexif pouvait être une occasion de dégager de différentes expériences relatées, des éléments qui contribuaient à la construction de leur IP et qui facilitaient ou non l'exercice de leur LP. Il était important pour la chercheure de laisser du temps aux DES concernées pour réfléchir et repenser aux questions posées et aux réponses données d'un entretien à l'autre, tout en étant sollicitées par l'action dans leur vie professionnelle quotidienne. Il est arrivé de reporter des entretiens téléphoniques à quatre reprises vu que la DES manifestait ne pas avoir eu suffisamment de temps pour revenir sur la réflexion entreprise lors de l'entrevue précédente. La PR guidée est apparue utile pour découvrir et nommer le sens que les DES donnaient à leur agir, à la perception du regard que les autres portaient sur elles, aux sentiments éprouvés à l'égard d'elles-mêmes, dans l'action, sur le vif et avec un certain recul.

Une démarche de PR guidée, a permis, d'une part, d'explorer la façon dont les DES parlaient du regard qu'elles posaient sur elles-mêmes, du regard qu'elles pensaient que les autres posaient sur elles. D'autre part, il était intéressant aussi de considérer comment elles formulaient l'interprétation qu'elles en tiraient par rapport à qui elles étaient professionnellement, ce qu'elles devenaient en exerçant leur fonction dans les différentes situations auxquelles elles étaient confrontées et les différents rôles qu'elles avaient à assumer. Elles ont été incitées à exprimer en quoi la conscience du regard qu'elles portaient sur elles-mêmes dans l'exercice de leur fonction et le regard qu'elles pensaient que les autres posaient sur elles et ce qu'elles exprimaient à propos de leur devenir influaient ou non leurs perceptions de qui elles étaient professionnellement.

3.1.2 Fondements théoriques de l'approche compréhensive-interprétative

Le choix de la recherche qualitative est basé sur le fait qu'il s'agissait d'observer un phénomène tel qu'il se présentait chez les sujets, de les questionner sur les significations qu'elles accordaient à leurs actes et pratiques dans l'exercice de leur LP et au regard des autres sur ces actes et pratiques. Pour cheminer dans cette étude, l'approche compréhensive-interprétative a ainsi été adoptée.

Selon Paillé et Mucchielli (2003), l'être humain crée constamment des formes en assemblant des portions de ses expériences de soi, des autres et du monde avec la représentation du monde qu'il se fait qui est structurée, récurrente et codéfinie. Chaque sujet construit un sens qui lui est propre par rapport à un objet donné. Il importait donc de recueillir, chez plusieurs sujets, l'expression de ces différentes significations liées à la question de recherche; les sujets pouvant les nommer à partir de leurs diverses expériences. « Nommer est un acte fondamental dans l'exploration de ce monde, dans l'inventaire et l'expérience du manifeste » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 9). Puis, l'analyse des propos recueillis et des observations faites devait mener, par des synthèses successives, à formuler une interprétation « en compréhension » du phénomène étudié par les interrelations systémiques des significations colligées (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 13).

En outre, les sujets ont été questionnés à propos des significations qu'ils donnaient aux différentes composantes des situations afin de comprendre ce qui se passait dans le milieu où l'action avait lieu (Deslauriers, 1991). Le choix d'une approche compréhensive-interprétative était aussi justifié par les propos d'Herman (1983, dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990), qui présente la culture comme objectivation de l'esprit et le monde social comme lieu de production de sens et de

valorisation. Le chercheur doit donc appréhender le monde social par l'interprétation et le sens qu'il donne aux objets (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Les objectifs poursuivis ont ainsi dirigé le choix vers l'approche compréhensive qui postule également la possibilité qu'a toute personne de pénétrer le vécu et le ressenti d'une autre personne, selon le principe de l'intercompréhension humaine. Elle comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont les faits humains et sociaux sont porteurs.

3.2 Description des sujets

Au point de départ, cette recherche devait comporter une collecte de données auprès de dix à douze DES. Ces personnes ciblées étaient en action dans la profession; elles avaient une expérience de cinq à quinze ans et pouvaient fournir des informations liées directement à la problématique de recherche. Dans chacune des catégories à recenser, il était souhaité qu'au moins un homme et une femme rattachés à des établissements du primaire, du secondaire et du primaire-secondaire dans les secteurs privé et public s'intéressent à ce projet de recherche. Pour y parvenir, dix-huit DES ont été contactées, assurant ainsi la représentation homme/femme; au cas où il y aurait eu des désistements. Les critères retenus étant respectés, la collecte de données a été effectuée dans les délais prévus, soit une année scolaire. Les rencontres de formation offertes par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui s'adressaient aux DES ont été l'occasion de recruter un nombre aussi varié de sujets pour cette étude. Le recrutement de DES intéressées par le projet s'est fait d'abord de manière verbale. Il apparaissait plausible que ces DES volontaires avaient une prédisposition à la PR déjà amorcée de façon plus ou moins consciente. Le fait qu'elles participaient activement à des rencontres structurées sur le renouveau pédagogique, laissait penser qu'elles

avaient déjà intériorisé et démontré une culture de formation continue; ces DES avaient au moins des points communs relativement à leur IP par leur engagement dans des formations à court ou à moyen terme sur les différents aspects du renouveau en éducation et de l'intérêt à comprendre les changements prescrits en éducation au Québec. La chercheure étant DES, a jugé important de choisir des sujets considérés être déjà engagés dans une démarche de changement et de réflexion au regard des exigences prescrites. Cela signifie que le choix des sujets n'a pas la prétention d'une représentation de l'ensemble des DES du Québec.

Le choix de recueillir les données à l'intérieur d'une année scolaire (2006-2007) avait pour objectif de s'assurer du maintien des sujets en poste de direction dans la même école et de circonscrire le temps dont ces DES disposeraient pour la PR guidée en plus de la PR au regard de projets et activités planifiés ou émergents à l'intérieur de leur planification. À cet égard, elles avaient la possibilité de prendre conscience de l'espace-temps consacré à la PR en l'étalant sur une année scolaire. Enfin, l'objectif de dix DES participantes à la démarche a été atteint.

Dans cette recherche, ces DES ont été identifiées par la lettre « d » pour rappeler qu'il s'agissait de DES. Cette lettre est suivie de la lettre « m » ou de la lettre « f » selon qu'elle soit de sexe masculin ou féminin, puis, de la lettre « p » ou « s » selon qu'il s'agit d'une DES primaire ou secondaire ou des lettres « ps » dans le cas d'un établissement primaire et secondaire. Enfin, l'identification se termine par un chiffre précédé d'un tiret qui représente le nombre d'années dans la fonction. Par exemple : dmp-8 (direction d'établissement/masculin/primaire/8 ans dans la fonction). Pour distinguer les DES qui se retrouvaient avec le même nom, les lettres a pour l'une et b pour l'autre ont été ajoutées après le chiffre qui représente leur nombre d'années d'expérience. Les DES choisies se répartissent comme ceci:

Tableau 3.1 : Sujets retenus pour la collecte de données

Nom	Âge	Sexe	Années d'expérience	École prim.	École prim.-sec. 1er cycle	École sec. 1er cycle	École sec.	École priv.	École pub.
dfps-9	40-49	f	9		X				X
dfp-14	50 et +	f	14	X				X	
dfp-6	40-49	f	6	X					X
dfs-13	40-49	f	13				X		X
dfs-8	50 et +	f	8			X			X
dmp-5	40-49	m	5	X				X	
dms-9a	40-49	m	9				X		X
dms-9b	40-49	m	9				X		X
dms-5	40-49	m	5				X		X
dms-14	40-49	m	14				X	X	

3.3 Procédures pour la collecte de données

Les procédures pour la collecte de données ont été préalablement établies avec les dix DES participantes. Après le premier contact établi avec les DES ciblées, un appel téléphonique a été fait auprès de chacune d'elles pour vérifier si leur engagement tenait toujours, selon les choix d'horaires disponibles pour contribuer à la recherche. Elles ont été informées de la demande de participation par écrit (annexe 2) qu'elles ont reçue par la poste au cours des jours suivants. Une entente de consentement sur les contenus des entretiens avec un consentement à l'enregistrement des données (annexe 3) présentée en double copie était jointe de même qu'une fiche de renseignements (annexe 4) à compléter. Cette entente présentait sommairement l'objet et les intentions de la recherche, de même que les différents instruments de collecte de données prévus, en précisant le nombre approximatif d'heures que cette démarche pouvait exiger d'elles. Elles ont été invitées à confirmer leur choix de dates des rencontres pour le premier entretien semi-dirigé et le dernier de manière à pouvoir organiser ces interventions en offrant suffisamment de temps de réflexion et d'action entre les différents entretiens semi-dirigés. Le premier et le dernier entretien semi-dirigés allaient se tenir dans l'école respective de chaque direction de manière à observer les attitudes

de la DES au regard de son lieu de travail. La fiche de renseignements a été complétée, dans la mesure du possible, avant le premier entretien : l'adresse, l'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience en enseignement et à la direction d'établissement, le nom de l'école en spécifiant le secteur et les niveaux d'enseignement, le nombre d'élèves de même que la zone résidentielle.

3.4 Instruments de collecte de données

Cinq types d'instruments de collecte de données informationnelles ont été utilisés dans cette recherche : des entretiens semi-dirigés, deux questionnaires : « Influence de la direction d'établissement scolaire » après le premier entretien semi-dirigé et « Réflexion sur les pratiques de la direction d'établissement scolaire » après le troisième entretien semi-dirigé; un « Recueil de traces de réflexion professionnelle » et un « Journal de la chercheure ». Les outils de collecte de données sont présentés de façon détaillée dans l'ordre suivant : 1) entretiens semi-dirigés : premier entretien semi-dirigé; deuxième et troisième entretiens semi-dirigés; quatrième entretien semi-dirigé; cinquième entretien semi-dirigé; 2) questionnaire « Influence des directions d'établissement scolaire »; 3) questionnaire « Réflexion sur les pratiques de la direction d'établissement scolaire »; 4) « Recueil de traces de réflexion professionnelle »; 5) « Journal de la chercheure ».

3.4.1 Entretiens semi-dirigés

L'entretien semi-dirigé ou entrevue semi-dirigée selon le choix d'appellation des auteurs (Aitken, 2005; Bouchamma, 2004; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001; Savoie-Zajc, 2009) a servi pour la collecte de données effectuée auprès des DES au regard de leur IP, de leur LP et de la PR.
Les avantages de cet outil dans le cadre de cette étude sont présentés, suivis du calendrier des entretiens semi-dirigés. Enfin, viennent le protocole des entretiens semi-dirigés et les schémas d'entretiens semi-dirigés.

3.4.1.1 Avantages du choix de l'entretien semi-dirigé

Les entretiens semi-dirigés comme outils de collecte de données ont permis un contact direct avec les sujets dans leur champ de travail professionnel pour leur permettre d'exprimer, par la communication orale, des aspects de leur vie professionnelle, des sentiments éprouvés et des perceptions qu'ils avaient au regard de certaines facettes de leur vie personnelle et professionnelle. Cet outil a allégé la tâche des participants comparativement à l'écriture (Savoie-Zajc, 2003). De façon générale, les chercheurs (Bouchamma, 2004; Donaldson, 2001; Pelletier, 2000; Perrenoud, 2000a, b) ont tiré de leur collecte de données des informations, des comparaisons et des interprétations qui permettent de mieux cerner le monde de la pratique et d'en dégager des théories.

Dans la présente recherche, l'entretien semi-dirigé donnait la possibilité de relancer la DES à propos d'informations qui étaient présentées de façon brève ou avec trop peu de profondeur ou encore, qui comportaient des contradictions ou des éléments intéressants dans le cadre de la recherche. L'objet de recherche mentionné à la DES et le matériau dont il est question, c'était son expérience de

vie professionnelle qu'elle pouvait visualiser en fonction de l'objet de recherche. En cohérence avec ce dernier, l'entretien semi-dirigé permettait de poser les questions et de laisser du temps à la DES participante pour réfléchir, de se faire une opinion et de l'exprimer. Par les interactions possibles entre la chercheure et la DES participante, (Savoie-Zajc, 2003, p. 268), le contact étroit avec chaque DES constituait un motif valable pour « dégager une nouvelle compréhension, fruit des interactions ».

3.4.1.2 Calendrier des entretiens semi-dirigés

Le rythme des entretiens semi-dirigés a varié d'une DES à l'autre. Toutefois, toutes les DES se sont rendues disponibles pour répondre à la demande au cours de l'année scolaire 2006-2007. Le tableau illustre le déroulement pour chacune d'elles :

Tableau 3.2 : Fréquence des entretiens semi-dirigés

Nom	1er entretien	2e entretien	3e entretien	4e entretien	5e entretien	Nombre de semaines
dfps-9	06-10-01	06-11-26	07-01-25	07-03-01	07-04-05	26
dfp-14	07-03-28	07-04-17	07-05-15	07-05-25	07-06-12	12
dfp-6	07-11-03	06-11-26	07-02-28	07-03-23	07-04-24	25
dfs-13	07-01-30	07-04-17	07-05-16	07-05-23	07-06-06	18
dfs-8	06-11-23	06-12-05	07-01-25	07-03-02	07-03-30	17
dms-5	06-10-01	06-11-23	07-01-25	07-02-28	07-04-05	26
dms-9a	07-02-02	07-03-15	07-04-18	07-05-14	07-06-15	18
dms-9b	06-11-12	06-12-12	07-02-13	07-03-23	07-05-25	26
dms-5	07-03-26	07-04-18	07-05-15	07-05-26	07-06-20	13
dms-14	07-03-27	07-04-11	07-04-20	07-05-25	07-06-13	12

3.4.1.3 Protocole d'entretiens semi-dirigés

La chercheure a préparé un « Protocole d'entretiens semi-dirigés » (annexe 5) dont elle s'est servie lors des entretiens semi-dirigés et des entretiens téléphoniques. Il présentait les points importants de l'accueil comme aide-mémoire. Il établissait le

fil conducteur des questions contenant des sous-questions. Les éléments à retenir pour conclure l'entretien étaient aussi inclus dans ce guide. Un calendrier (date et horaire) de travail a été dressé pour les entretiens semi-dirigés, par communication directe ou par téléphone en tenant compte de la disponibilité des DES et pour la rédaction d'une synthèse immédiatement après chaque entretien téléphonique. L'envoi des synthèses et la rédaction des questions de réflexion sur les pratiques ont aussi été pris en compte dans les tâches à réaliser. Un « Plan d'entretien semi-dirigé » (annexe 6) présentait le contenu général dès le premier entretien.

Les entretiens semi-dirigés se sont déroulés selon la démarche suivante:

- Un entretien semi-dirigé d'une durée d'une heure trente avec chacune des dix DES pour lancer les questions de la recherche.
- Trois entretiens téléphoniques d'une durée de quinze à trente minutes. Ces deuxième, troisième et quatrième entretiens semi-dirigés par voie téléphonique ont pris la forme d'une PR guidée dans le but de poursuivre ou de relancer la réflexion sur les pratiques au regard de notre objet de recherche.
- Un cinquième entretien semi-dirigé d'une durée d'une heure trente avec chacune des dix DES pour approfondir l'objet de la recherche et connaître les effets de la démarche chez chacune des DES.

La démarche a été étalée sur une période de douze à vingt-six semaines avec chacune des DES en accordant un délai de réflexion de plus de dix jours entre chaque entretien à l'intérieur de l'année scolaire 2006-2007.

3.4.1.4 Schéma théorique des entretiens semi-dirigés

Les items choisis pour les premier (annexe 7) et cinquième (annexe 13) entretiens semi-dirigés ont émergé des lectures faites pour construire le cadre théorique et des objectifs poursuivis par l'étude.

Tableau 3.3 : Items des entretiens et sources théoriques

Identité professionnelle	Sainsaulieu, 1985
Identité au travail et crise identitaire	Dubar, 2001, 2000b
Leadership pour une efficacité de l'organisation pédagogique	Langlois, Lapointe, 2002; Paquette, 1997
Importance des modèles dans le développement identitaire des DES	Donaldson, 2001; Pelletier, 1998, 1999, 2002 ; Bouchama, 2004
Importance de l'activité d'intendance et des mécanismes de décision au regard de l'IP des DES et LP de la DES en période de changement	Brassard, Cloutier, De Saedaleer, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, 2004
LP et communautaire de la DES, partenariat décisionnel en gestion scolaire et incidences sur le développement de l'IP	Saint-Pierre, 2004a, b; Koffi, Laurin et Moreau, 1998
LP des DES en période de changement	Donaldson, 2001; Fullan, 1997; Pelletier, 1998a, b, c, 2002 ; Savoie-Zajc, 2003; Savoie-Zajc, Brassard, Corriveau, Fortin et Gélinas, 2002
Organisation apprenante	Senge, 1991; Senge et Lannon-Kim, 1991
Leadership et PR et communautaire	Sergiovanni, 1991, 1999a, b, 2000; Maheu et Robitaille, 1991
Leadership distribué et réussite scolaire et professionnelle	Sirotnik, 1989; Tilman et Ouali, 2001; Sirotnik, 1989
Incidences de la PR	Gurr, 2001; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001; Schön, 1994, 1996a, 1996b
IP et travail réflexif	Kaddouri, 2006; Maheu et Robitaille, 1991
PR et professionnalisation	Perrenoud, 2004a, b
	Tilman et Ouali, 2001

Le lien entre ces concepts théoriques et les questions spécifiques posées en entrevue est effectué aux annexes 7 et 13 où les schémas d'entrevue pour les première et cinquième rencontres se retrouvent, respectivement. Les items des

autres entretiens ont émergé en contexte, selon l'évolution des propos des sujets lors du premier entretien.

3.4.1.5. Schémas d'entretien semi-dirigé utilisés

Le premier entretien semi-dirigé (annexes 6 et 7) : À partir des différentes théories, le schéma a été élaboré en liens avec les objectifs de la recherche. Les questions abordées ont porté sur : 1) les représentations de la DES, les significations, les facteurs liés à son IP (objectifs 1, 2 et 3); les significations données à ses actions (objectif 2); les significations du regard que les autres posent sur lui (objectif 2); le leadership et le changement (objectif 2); le leadership et l'IP (objectifs 1, 3 et 4); la construction de l'IP (objectifs 1, 3 et 4); les caractéristiques propres de l'IP des DES (objectif 1) et la PR (objectifs 1 et 3); les facteurs contributifs de l'IP (objectif 4).

Les deuxième, troisième et quatrième entretiens semi-dirigés (annexes 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) : Pour les deuxième, troisième et quatrième entretiens réalisés par téléphone, un choix de questions en fonction des éléments de l'entretien précédent qui avaient été laissés en suspens ou encore pour lesquels il était souhaité d'approfondir la réflexion avec la DES concernée a été prévu. Une synthèse des propos entendus lors de ces entretiens téléphoniques a été rédigée par la chercheure et consignée dans le « Recueil de traces de réflexion professionnelle ». La DES avait la possibilité d'émettre des commentaires liés à la synthèse en plus de répondre à trois questions de réflexion portant sur la construction de l'IP et l'exercice du LP. Toutes ces données ont été aussi consignées au « Recueil de traces de réflexion professionnelle ». Les thèmes proposés portaient sur des aspects des pratiques liés aux effets de la réflexion sur l'action, au sens de l'action, aux conditions facilitant l'action (Lafortune et Deaudelin, 2001; Schön, 1994).

Le deuxième entretien semi-dirigé (annexes 6 et 9) : Le deuxième entretien semi-dirigé téléphonique comportait principalement cinq questions : 1) Quelles réflexions ont été faites à propos d'éléments abordés lors du premier entretien? (objectifs 1, 2 et 3); 2) Quelles ont été les actions posées au quotidien liées à son LP et à la construction de son IP de DES? (objectif 2); 3) Quelles réflexions le retour sur ces actions a-t-il pu susciter? (objectif 3); 4) En quoi ces actions ont pu permettre de s'affirmer comme DES? (objectif 3) et 5) En quoi elles ont permis à la DES de mieux comprendre pour elle-même qui elle est dans l'école? (objectif 3).

Le troisième entretien semi-dirigé (annexes 6, 10 et 11) : Le questionnaire du troisième entretien semi-dirigé téléphonique visait à savoir de la part de chaque DES si elle avait eu des occasions d'affirmer ou de construire son IP dans l'exercice de son LP depuis le premier entretien, de préciser en quoi elle s'était affirmée ou construite et de nommer les effets observés ou anticipés (objectifs 1 et 2). Un questionnaire « Réflexion sur les pratiques de la direction d'établissement scolaire » (annexe 11) a été envoyé pour permettre aux DES de poursuivre leur réflexion en dégageant certains aspects de leur pratique, d'indiquer le nombre de minutes consacrées à y réfléchir par semaine et de noter les effets de cette réflexion qu'elles pouvaient nommer (objectif 3).

Le quatrième entretien semi-dirigé (annexes 6 et 12) : Les questions posées à chaque DES lors du quatrième entretien semi-dirigé téléphonique, dirigeaient d'abord la réflexion sur le temps accordé ou non à la réflexion à propos de ses pratiques comme DES sur la justification de la réponse donnée et les effets qu'elle pensait que cela avait (objectif 3). Elle était invitée à dire si elle prévoyait en accorder davantage en précisant les conditions. Par la suite, la DES était invitée à

s'exprimer sur ce qu'elle pouvait apporter à ses collègues à la direction au regard de la construction de leur IP, à formuler ses attentes par rapport à ses collègues au regard de la sienne et de préciser ce qu'elles lui apportaient (objectifs 1 et 4). Enfin, elle était invitée à ajouter des éléments à partir de la réflexion faite dans le cadre des échanges au cours de cette étude ou d'autres interactions dans son travail dans le but de recueillir de l'information liée à la fois aux processus de PR et de construction de l'IP. Et dans ce même but, à la fin de cet entretien, chaque DES a été invitée à réfléchir sur un thème de son choix qui n'avait pas été abordé au cours de la démarche de réflexion entreprise avec elle et qu'elle jugeait incontournable dans l'affirmation ou la construction de son IP, en vue du cinquième entretien. De plus, chacune d'elles a été invitée à remettre un texte écrit au personnel de l'école, à des collègues ou aux parents, ou un commentaire d'environ deux pages sur un texte ou une lecture liée à la construction de l'IP, ou encore une conférence qu'elle avait prononcée qui traduisait bien qui elle croyait qu'elle était ou l'influence qu'elle voulait avoir dans son milieu (objectifs 1 et 3).

Le ccinquième entretien semi-dirigé (annexes 6 et 13) : Le cinquième entretien semi-dirigé s'est déroulé selon un choix proposé à chaque DES pour l'amener à réfléchir sur ses pratiques et à nommer des éléments de celles-ci qui pouvaient être liées au projet de recherche. Le but de cette activité était de permettre à la DES de jeter un regard rétrospectif et de prendre une certaine distance par rapport à ses pratiques afin de considérer si le fait de s'engager à quelques activités réflexives sur qui elle était ou devenait avait eu des effets particuliers ou avait provoqué des prises de conscience particulières au regard de la construction de son IP. La proposition était de choisir entre un thème ou une problématique et de préparer une réflexion en tenant compte des balises proposées ou encore de répondre aux questions soumises (objectifs 1, 2, 3, 4 et 5).

Le thème pouvait être préparé à partir de la fin du quatrième entretien. Il était demandé de préciser l'intention du travail de réflexion et d'exprimer en quoi ce thème ou cette problématique la rejoignait dans son cheminement professionnel. De plus, il était proposé de préciser ce qui permettait à la DES de se connaître davantage dans cette réflexion, de s'enrichir en vue de son LP ou de l'influence qu'elle souhaitait maintenir ou développer. Et comme dernières informations à transmettre, la DES devait relever les points les plus importants qui ressortaient de cette expérience pour son cheminement professionnel et vers où mènerait la réflexion comme professionnel ou professionnelle de l'éducation dans cette démarche entreprise dans le projet de recherche (objectifs 3 et 5).

Les questions proposées voulaient amener chaque DES à nommer les points les plus importants qui ressortaient de sa participation à la recherche au regard de son cheminement professionnel (objectif 5). Elle avait à exprimer si cette démarche et le cheminement poursuivis lui permettaient de se connaître davantage comme DES. Il s'agissait aussi de savoir si cette démarche et/ou le cheminement, l'enrichissait en vue de son LP ou de l'influence qu'elle souhaitait maintenir ou développer dans son établissement; les facteurs qui favorisaient ou favoriseraient pour elle, l'exercice de son LP et la connaissance de soi sur le plan professionnel étaient finalement identifiés. Puis, la DES avait à préciser l'usage du temps accordé à son cheminement professionnel et vers où menait cette démarche de réflexion. Enfin, une question permettait de vérifier s'il y avait intérêt à poursuivre la construction de son IP.

3.4.2 Questionnaire « Influence de la direction d'établissement scolaire »

Le questionnaire « Influence de la direction d'établissement scolaire » (annexe 8) est présenté dans cette étude en précisant 1) les sources documentaires qui ont servi à son élaboration; 2) l'utilisation qui en a été faite et le but poursuivi dans le cadre de la présente recherche; et finalement 3) le contenu du questionnaire.

3.4.2.1 Sources documentaires

Le questionnaire « Influence de la direction d'établissement scolaire » est issu d'un stage doctoral réalisé au Québec, en Suisse et en Italie auprès de 18 DES. Il a été construit dans le but d'étudier les caractéristiques du leadership des DES dans différents milieux scolaires. Les principales sources documentaires pour élaborer cet outil sont : Donaldson, 2001; Fullan, 1997; Koffi, Laurin et Moreau 1998 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001; Langlois, Lapointe et coll., 2002; Pelletier, 1998, 1999b, 2002; Savoie-Zajc, 2003; Savoie-Zajc, Brassard, Corriveau, Fortin et Gélinas, 2002; Senge, 1991; Sergiovanni, 1991, 1999a, b, 2000; Sirotnik, 1989; Tilman et Ouali, 2001. L'annexe 8 présente les liens entre ces concepts théoriques et les questions spécifiques posées dans le questionnaire.

3.4.2.2 Utilisation et but du questionnaire dans le cadre de la présente recherche

Immédiatement après le premier entretien semi-dirigé (annexe 7), il y a eu envoi par la poste et par courriel du questionnaire « Influence de la direction d'établissement scolaire » (annexe 8) à chaque DES concernée. La DES devait retourner le questionnaire complété dix jours après la réception de celui-ci. Cet instrument avait pour but d'amener chaque DES à réfléchir sur les zones d'influence qu'elle pouvait avoir dans ses pratiques ou dans certains éléments de ses pratiques tels que : les changements pédagogiques qui se font dans les classes,

les changements pédagogiques qui se font dans son établissement, les orientations de l'école, la façon d'évaluer les élèves, les activités offertes aux élèves autres que celles liées aux matières scolaires, les activités culturelles offertes à l'école, les activités sportives offertes à l'école, les activités sociales offertes à l'école pour le personnel, les activités de formation offertes à l'école pour le personnel, les liens avec la communauté environnante de l'établissement, le choix de matériel scolaire, la formation des groupes d'élèves, les parents d'élèves en situation de réussite, les parents d'élèves en difficulté à l'école, le conseil d'établissement, le climat de travail et d'apprentissage, la formation continue du personnel scolaire, etc. Elle était invitée à exprimer le degré d'influence qu'elle pensait avoir sur ces zones ou éléments dans son établissement et d'en garder des traces afin de les partager avec la chercheure. De plus, la DES était invitée à exprimer son degré de satisfaction quant à l'influence qu'elle avait sur les changements dans son établissement. Il lui était aussi demandé de formuler un commentaire général à propos de son influence actuelle et celle qu'elle souhaitait exercer de même que vers où et à quoi cela l'amenait ou ses souhaits. Enfin, elle avait à énumérer des changements en exprimant son degré de satisfaction. Il s'agissait de susciter une réflexion en regard de son degré de satisfaction sur ses pratiques ou éléments de ses pratiques à partir de 17 points nommés. La suggestion d'en ajouter d'autres était faite si le besoin se faisait sentir. Elle pouvait aussi nommer les changements désirés dans son école.

3.4.3 Questionnaire « Réflexion sur les pratiques de la DES »

À la fin du troisième entretien, il y a eu envoi postal et par courriel du questionnaire « Réflexion sur les pratiques de la direction d'établissement scolaire ». Ce questionnaire avait pour but de permettre aux DES de prendre davantage conscience du temps réel consacré à la réflexion sur leurs pratiques et

des effets de cette réflexion dans leur vie professionnelle. Les données recueillies pouvaient permettre à la chercheure de connaître la nature des effets, sur qui ou quoi ils se produisaient, si les directions en dégageaient un ou des modèles de pratique (Lafortune, 2008; Lafortune et Deaudelin, 2001). Enfin, elles pouvaient permettre de valider les propos que les DES avaient tenus lors des entretiens.

3.4.4 « Recueil de traces de réflexion professionnelle »

Le « Recueil de traces de réflexion professionnelle » (annexe 3) a été préparé de telle façon que les notes prises pour chaque entretien constituaient une section identifiée au nom de la DES concernée, avec la date de la prise de notes, que ce soit en cours d'entretien ou après. Il a servi d'outil faisant état de la PR des DES, c'est-à-dire que la démarche d'écriture tenait un rôle d'« organisateur interne et d'indicateur manifeste » de la pensée de son auteur (Lerbet, 1995, p. 207), tout en jouant le rôle de miroir de sa façon de produire et de communiquer. Les DES avaient la possibilité de décomposer et recomposer leurs actes professionnels dans l'organisation de leur texte, et découvrir des éléments de leurs actions et de leur pensée qui demeuraient implicites. Les DES pouvaient ainsi se conscientiser davantage. Cette démarche intérieure s'apparentait à l'autoévaluation. Il apparaissait également plausible que l'effort produit par les auteurs de ces écrits pour communiquer à autrui exigeait de leur part un certain souci de clarté et de fluidité afin d'être compris et accueillis par le public visé (Lerbet, 1995). Ce public, dans le cas des DES, pouvait être des parents, des enseignants, des élèves ou d'autres partenaires du milieu scolaire. Il devait donc y avoir un souci de cohérence pour générer de la cohésion et l'écriture servant à mettre des mots sur les événements puis sur sa pratique et de mieux articuler son expression et son mode d'intervention. Étant donné l'importance accordée à la démarche de PR dans

les présupposés à cette étude et le peu de temps dont les DES disposaient au cours des entretiens, il s'agissait d'accorder davantage d'espace et de temps aux DES pour communiquer des réflexions liées à l'objet de recherche entre ces entretiens. En demandant ces productions de textes liés à l'objet de la recherche, l'effort fourni pour les sélectionner était considéré comme un moyen de plus pour guider la réflexion des directions sur ce qui les caractérisait. Les caractéristiques pouvaient se rapporter à leur vision, à leurs choix d'action, au choix de priorités dans leur vie professionnelle qu'elles voulaient mettre en évidence, ou communiquer dans leur milieu. Ces traces d'écriture des DES qui ont répondu à la demande permettaient aussi de valider ou de compléter les propos tenus ou les attitudes lors des entretiens. Qu'il s'agisse de synthèses faites de leurs propos, de réflexions, de commentaires ou de questions qu'elles ont communiqués par courriel ou autrement en dehors des entretiens, ces réflexions ont été consignées dans le « Recueil de traces de réflexion professionnelle » et classées ainsi :

- Date de notation;
- Nom de la direction participante;
- Source de la donnée (numéro de l'entretien, identification du questionnaire, courriel,...);
- Contenu de la donnée (synthèse des propos, commentaire en dehors des entretiens, éléments d'un questionnaire...);
- Lien avec la ou les catégories et les thèmes de la recherche : IP, PR et LP.

Les catégories d'éléments colligés proviennent de toutes les DES ou de certaines d'entre elles.

<u>De la part de toutes les DES</u>

- Commentaires ou réflexion en dehors des entretiens enregistrés liés à leur leadership, leur réflexion en éducation ou leur IP.
- Réponses à trois questions de réflexion posées aux DES lors des entretiens téléphoniques portant sur les occasions d'affirmer ou de construire leur IP dans l'exercice de leur LP depuis le premier entretien.

- Réponses précisant en quoi leur IP s'était affirmée ou construite et de nommer les effets observés ou anticipés.

De la part de certaines DES

- Validation en situation de la synthèse du premier entretien téléphonique, rédigée par la chercheure; prise en compte par neuf directions du texte produit et régulation de certains éléments de ce texte par elles (dfps-9, dfp-6, dfs-8, dfs-13, dfp-14, dms-9a, dms-9b, dms-5 et dms-14).
- Documents produits par les DES qui traduisaient, selon elles, qui elles étaient et qui ont été remis dans leur établissement respectif. L'invitation faite de remettre un ou quelques documents a été prise en compte par sept DES (les années d'expérience à la direction sont précisées par le dernier chiffre dans leur numéro d'identification) (annexe 14).

3.4.5 « Journal de la chercheure »

Le fait de rédiger le « Journal de la chercheure » devait aider à mieux se percevoir en situation d'apprendre au cours de la démarche de collecte et de traitement des données. En plus de faciliter l'exercice de théoriser la pratique, elle a contribué à trier, à sélectionner l'information et à la transformer (Hétu, 1999). Par l'écriture, la chercheure a pu mettre des mots sur les événements et mieux articuler son expression et son mode d'intervention, tout comme les DES.

Comme l'entretien semi-dirigé est un outil pour partager et comprendre les mécanismes sociaux, le « Journal de la chercheure » servait à compléter les informations des messages provenant de l'observation des attitudes, de la posture générale des sujets lorsqu'ils s'exprimaient par rapport aux objectifs ou de préciser l'interprétation qu'en faisait la chercheure. Ces informations ont d'ailleurs été consignées dans le « Journal de la chercheure », en cohérence avec la définition de l'IP qui a été avancée provisoirement. L'engagement mutuel de la chercheure et de chaque DES participante à la recherche a été facilité par l'assurance de la

confidentialité à l'égard des données et d'une attitude empathique marquée d'un intérêt pour les propos entendus en cours d'entretien.

En outre, le « Journal de la chercheure » est considéré comme un outil qui a complété les données au regard de la réaction des DES et de la chercheure face à la démarche méthodologique. Par exemple, les préoccupations consignées ont touché l'expression du degré de facilité ou de difficulté à maintenir l'engagement des DES dans la démarche, les moyens déterminés par la chercheure pour soutenir l'engagement et les manifestations de l'affirmation de l'IP, à savoir des circonstances, des sentiments nommés et des gestes posés en ce sens.

3.5 Fondements théoriques liés au type d'analyse : analyse de contenu

L'analyse de contenu de cette recherche est de type mixte. La chercheure a tenu compte des propos des sujets pour ajouter des sous-catégories non prévues au départ. L'analyse s'est faite à partir des cinq objectifs de recherche qui devaient établir des liens entre les trois concepts-clés de l'objet de cette recherche à savoir l'IP, le LP et la PR de DES.

La grille de lecture de cette thèse est fondée sur les théories de Dubar (1998), Sainsaulieu (1977/1985) et Kaufmann (2004). Ils ont influencé la démarche d'analyse par la façon dont ils présentent l'identité comme étant située à l'intérieur d'un processus continu de socialisation et de construction d'une image de soi. Ce processus se déploie par la participation à des groupes sociaux avec acceptation ou rejet de ses valeurs et significations. Des éléments signifiants qui exprimaient des similitudes entre les DES ont été sélectionnés, de même pour des éléments qui présentaient des contrastes et des différences, voire des contradictions.

De l'influence des auteurs Dubar (1998, 2001, 2002) et Sainsaulieu (1977/1985), il a été retenu des sous-catégories liées:

- à la formation, à partir de l'expérience scolaire à la sortie de la formation;
- à la confrontation au milieu de l'emploi;
- aux éléments facilitateurs de la vie personnelle;
- aux épreuves telles que la maladie ou la mortalité;
- aux remises en question au regard des changements : technologie, etc.;
- aux difficultés psychologiques: maladie mentale, etc. ;
- aux ruptures: familiales, déménagement, etc.;
- à l'expérience professionnelle: arrivée, départ, crise, incompétences pédagogiques;
- à l'environnement naturel;
- aux contextes sociaux.

De la théorie de Kaufmann (2004), il a été retenu des sous-catégories liées :

- aux interactions cognitives (réfléchir, vouloir, décider d'agir, agir);
- au rapport au temps;
- au rapport au savoir.

Le premier objectif portait sur les perceptions de DES (connaissance de soi, perception que les autres ont de soi et perception de son rôle de DES), du développement et de la construction de leur IP. C'est dans une perspective dynamique de l'IP liée aux interactions sociales (Dubar, 1998; Sainsaulieu, 1977/1985 et Kaufmann, 2004) que l'analyse des perceptions des DES participantes à la recherche a été menée. Et dans cette vision dynamique, l'IP des DES se situait à travers leurs rapports avec elles-mêmes, avec différents acteurs et avec leur profession dans un contexte de changements prescrits. Il s'agissait de dégager des éléments qui contribuaient à la reconnaissance de leurs valeurs, de leurs conceptions et de leurs croyances ainsi qu'à leurs différentes expériences personnelles et professionnelles. L'analyse a été effectuée à partir des entretiens semi-dirigés menés en face à face de même que des entretiens par réseau téléphonique. Les documents et commentaires consignés au « Recueil de traces de

réflexion professionnelle » de même que des notes du « Journal de la chercheure » prises en cours d'entretien ou après, au regard des processus, des gestes, des sentiments et des attitudes ont permis de compléter et de valider les données.

Le deuxième objectif de recherche était lié aux significations que les DES donnaient à leurs actes, à leur pratique auprès des élèves, du personnel scolaire, des parents et des autres acteurs dans la communauté dans l'exercice de leur leadership pédagogique et au regard que les autres portaient sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP dans un contexte de changements prescrits. Il s'agissait de jeter un regard croisé, d'établir des liens entre ces regards pour dégager les différences, les convergences dans ces regards et les effets produits. L'analyse a été réalisée à partir des entretiens semi-dirigés faits auprès des DES dans leur établissement et par ceux faits par réseau téléphonique. De plus, le questionnaire « Influence de la direction d'établissement scolaire » (annexe 8) servait à colliger le fruit de leur réflexion sur le degré d'influence qu'elles avaient dans plusieurs aspects de la vie de leur établissement et de préciser le degré de satisfaction éprouvée comme DES quant à l'influence exercée sur les changements dans leur établissement. Enfin, elles étaient invitées à formuler un commentaire général sur leur influence actuelle et celle qu'elles souhaitaient exercer de manière à leur faire anticiper vers où et à quoi cela les amenait ou vers où elles souhaiteraient que cela les amène. Le « Journal de la chercheure » a aussi été utilisé pour compléter ou corroborer les données des entretiens liées aux influences dans leur LP. Par cet exercice, il s'agissait de déterminer la place que ces DES accordaient ou non, dans la construction de leur IP, au processus d'influence qu'elles pouvaient exercer dans le contexte des changements prescrits tant au niveau de la pédagogie que de celui des structures éducatives. Il s'agissait de partir de la conscience que les DES avaient des relations

qu'elles tissaient entre la construction de leur IP et les activités liées à leur LP et comment elles pouvaient y arriver. La chercheure voulait savoir si le fait d'avoir ou non de l'influence, de le reconnaître et de réfléchir aux effets dans un cas comme dans l'autre, pouvait avoir un effet sur la construction de leur IP. Ce qui amenait à considérer la place de la PR (Schön, 1994; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune, 2008) dans la construction de l'IP.

Le troisième objectif était lié aux significations que les DES donnent à la PR à travers leurs actes, et celles qu'elles donnent au regard porté par les autres sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP. Les données ont été classées à partir d'éléments du processus de la PR, considérés dans cette recherche comme des catégories : le choix de stratégies et de pratiques effectives, la posture adoptée et l'analyse réflexive des pratiques. Il s'agissait aussi de considérer des liens possibles avec certaines sous-catégories liées à l'IP et au contexte général de l'exercice de la fonction de DES en lien avec le processus de changement. D'où l'exercice réflexif de la part des DES pour les nommer, les critiquer, expliciter les effets des actes posés ou encore en anticiper. De la part de la chercheure, il est apparu intéressant d'en présenter l'analyse sous forme de portrait des DES tout en décrivant le processus quand les données le permettaient.

Le quatrième objectif consistait à dégager des entretiens et des documents recueillis des facteurs contribuant ou pouvant contribuer à la construction de l'IP des DES à travers l'exercice de leur LP. Différentes catégories ont émergé et ont été classés selon la classification de Charlier (2002) : des facteurs individuels, relationnels et situationnels. Les données provenaient des réponses à la question qui a été posée directement et des commentaires notés au « Recueil de traces de réflexion professionnelle ».

Le cinquième objectif visait à dégager l'effet du choix de la PR guidée dans la construction de l'IP des DES participantes à la recherche. Les données ont été tirées des entretiens semi-dirigés et de commentaires.

Ainsi, pour chacune des dix DES, une brève description des significations qui émergeaient des perceptions a été élaborée. Des extraits des transcriptions ont appuyé les choix qui ont été faits. Des notes prises au cours de ces entretiens qui ont été consignées au « Journal de la chercheure » à propos des contenus pédagogiques, des attitudes, des sentiments, d'événements de même que des documents colligés au « Recueil de traces de réflexion professionnelle », ont pu compléter les données.

Afin de valider la démarche d'analyse nous avons eu recours à une interjuge[1] . Celle-ci a procédé à l'analyse des entretiens de deux DES, comparée par la suite à l'analyse faite par la chercheure pour vérifier si les similitudes et les différences dégagées de ces textes étaient semblables dans une proportion de 80%. Par la suite, l'interjuge a lu le travail de classification concernant les données recueillies auprès de deux autres DES l'amenant à exprimer son jugement quant au choix des éléments des transcriptions pour illustrer les catégories.

Par la suite, des caractéristiques des DES ont été dégagées pour préciser ce qu'il y a à retenir de la démarche réflexive de chacune des DES. La chercheure étant elle-

---

[1] L'interjuge est une étudiante à la maîtrise en éducation qui a une expérience de plus de quinze ans en éducation comme enseignante, conseillère pédagogique, accompagnatrice de directions d'établissement scolaire dans le cadre d'un projet MELS-UQTR, chargée de cours en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski et professionnelle de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

même DES, a pu aussi identifier quelques éléments liés à la PR dans son rôle de chercheure, en lien avec la construction de sa propre IP.

Enfin, il a été possible de colliger des données au regard de la démarche méthodologique mise en place pour guider la PR, soit des activités de réflexion à effectuer entre les entretiens.

3.6 Procédures de codage et analyse des données

D'après la démarche d'analyse de contenu proposée par Bardin (1993/2003), un premier déchiffrement structurel a été fait, entretien par entretien, pour dégager un sens global des propos ainsi que la logique propre à chaque entretien, sans établir de liens entre chacun ni avec des théories. Ce premier déchiffrement a permis de faire émerger des catégories de façon disparate et de dégager par la suite, une transversalité thématique (Bardin, 1993/2003) pour classer les informations selon les thèmes de la recherche. Les catégories sont des facettes, des éléments théoriques liés à un ou à des thèmes de la recherche. Les sous-catégories sont des éléments particuliers qui se rattachent aux catégories. De surcroît, des indicateurs permettaient de reconnaître leur présence ou leur absence dans les informations recueillies tels : la présence de l'expression du thème utilisée, un exemple du processus, une pratique témoignant du processus, un essai de définition. La chercheure a réalisé alors un premier codage. Il a été ensuite comparé à celui du juge codeur de façon à assurer l'objectivité dans le traitement des données. L'organisation des extraits des entretiens et des traces d'écriture professionnelle colligées au « Recueil de traces de réflexion professionnelle » a été faite de façon à établir des catégories interprétatives pour chacun des trois thèmes (IP, LP et PR), permettant d'en dégager d'autres, plus générales liées aux objectifs de recherche.

Un deuxième classement des données pour l'analyse du contenu a été fait en considérant différents aspects du développement et de la construction de l'IP selon ce qui pouvaient y contribuer. Ces éléments ont été considérés comme des sous-catégories. Le classement des unités de sens s'est fait à partir du tableau suivant.

Tableau 3.4 : Classement des unités de sens : Identité professionnelle des DES

Catégories (éléments de processus) / Sous-catégories		À la connaissance de soi?	À la perception que les autres ont de soi?	À la perception de son rôle de DES?	Au développement et à la construction de l'IP?
A	En quoi la reconnaissance des valeurs, conceptions et croyances contribue-t-elle	1	2	3	4
B	En quoi la formation contribue-t-elle	5	6	7	8
C	En quoi les expériences professionnelles contribuent-elles	9	10	11	12
D	En quoi les expériences personnelles contribuent-elles	13	14	15	16

Pour classer les données liées au 2e objectif de la recherche, des éléments rattachés au processus de développement et de construction de l'IP des DES ainsi qu'au contexte de changement prescrit ont été considérés comme des sous-catégories à analyser en lien avec des éléments du processus de LP des DES qui eux, ont été ciblés comme des catégories. Cela devait permettre d'illustrer les liens possibles de l'exercice du LP des DES dans le développement et la construction de leur IP. Ce qui a amené à classer les données pertinentes selon le tableau suivant.

Tableau 3.5 : Classement des unités de sens : Leadership pédagogique des DES

Catégories (éléments de processus) / Sous-catégories		Illustration des fondements théoriques	Manifestation du LP	Influence dans l'établissement scolaire	Développement et construction du LP
E	En quoi les actions contribuent-elles à	17	18	19	20
F	En quoi la reconnaissance des valeurs, conceptions et croyances contribue-t-elle	21	22	23	24
G	En quoi la connaissance de soi contribue-t-elle à	25	26	27	28
H	En quoi la perception que autres ont de soi contribue-t-elle à	29	30	31	32
J	En quoi la compréhension du contexte contribue-t-elle à	33	34	35	36

Pour classer les données liées au 3e objectif de la recherche « dégager des facteurs qui contribuent à la construction de leur IP à travers l'exercice de leur leadership pédagogique », des éléments du développement et de la construction de l'IP des DES et du contexte de changements prescrits ont été considérés comme des sous-catégories à analyser en lien avec le choix de stratégies et de pratiques effectives, la posture des DES et l'analyse de leurs pratiques. Cela contribuait à illustrer les liens possibles entre la PR et la construction de leur IP et faire émerger des facteurs contributifs ce qui a amené à classer les données selon le tableau suivant.

Tableau 3.6 : Classement des unités de sens : Pratique réflexive guidée

Catégories (éléments de processus) / Sous-catégories		au choix de stratégies et de pratiques effectives	à une posture adoptée	à l'analyse réflexive des pratiques
K	En quoi la connaissance de soi contribue-t-elle	37	38	39
L	En quoi la perception que les autres ont de soi contribue-t-elle	40	41	42
M	En quoi la reconnaissance des valeurs, conceptions et croyances contribue-t-elle	43	44	45
N	En quoi la compréhension ou la vision du changement contribue-t-elle	46	47	48

L'analyse s'est faite en quatre étapes : 1) classement des données (unités de sens extraites des entretiens, extraits des textes consignés dans le recueil de traces pour chacune des DES selon les catégories et sous-catégories et prise en compte des notes du « Journal de la chercheure ». 2) À partir de caractéristiques liées à chacune des catégories qui devenaient plus évidentes, élaboration d'un portrait des DES. 3) Élaboration d'une synthèse des propos et des écrits de l'ensemble des DES en retenant les unités de sens les plus significatives et en faisant ressortir les similitudes et les contrastes. 4) Élaboration d'une synthèse des éléments de compréhension et d'interprétation de la chercheure au regard des propos et écrits liés aux objectifs de la recherche. (Bardin, 1993/2003; Boutin, 2000; Gingras, 2003; Lafortune et Deaudelin, 2001; Sabourin, 2003; Savoie-Zajc, 2003).

Les unités de sens devaient avoir une signification globale. Il s'agissait de classer l'information pour analyser sous différents angles et de dégager les sens attribués selon l'objectif de recherche. Cette catégorisation devait permettre de formuler les inférences pour comprendre le processus de construction de l'IP des DES participantes à travers leur LP par un exercice de PR guidée. Enfin, les catégories,

les sous-catégories et les unités de sens ont ensuite été soumis à un juge-codeur de façon à vérifier si la classification s'effectuait avec objectivité et selon les critères préalablement déterminés. Voici les résultats du codage. L'information liée aux perceptions que des DES avaient de leur propre IP a permis d'en dégager les caractéristiques propres, de même que des compétences et des qualités qui les caractérisent ainsi que de comprendre comment ces caractéristiques peuvent être construites en interaction avec celles de l'environnement où elles exercent leur fonction et où l'on peut observer leur pratique. En outre, le classement de l'information liée à la construction de l'IP de ces DES a fourni l'opportunité de dégager des facteurs qui ont facilité ou facilitent l'expression de leur IP.

L'information liée au LP des DES a été classée de façon à pouvoir considérer les points de vue de certaines DES au regard du degré d'influence qu'elles pensaient exercer dans divers rôles et actions, de la signification qu'elles donnent à leurs actes, gestes, interactions et attitudes à partir d'une grille d'analyse (annexe 9). Il en a été de même par rapport à leur exercice de LP auprès des élèves, du personnel scolaire, des parents et des autres acteurs dans la communauté.

L'information liée à la PR guidée a été traitée à partir des commentaires formulés lors des entretiens semi-dirigés et des réflexions de la chercheure au regard de cette PR, consignées au journal de la chercheure. Cette information visait à pouvoir analyser l'effet à court terme du choix méthodologique de la PR guidée et l'effet de résonance chez les DES. Il s'agissait d'analyser comment la PR contribue ou non à l'expression de l'IP de ces DES à travers leur LP. Ce sont les gestes et les attitudes qui traduisent la réflexion avant, dans ou après les actions propres à leur fonction : gestes individuels de réflexion sur sa pratique posés par la DES seule et les gestes collectifs posés avec d'autres personnes telles des

collègues, enseignants, parents, etc. Il s'agissait de dégager des expressions utilisées du discours tenu par les DES, ce qu'ils signifient pour la recherche.

3.7 Critères et stratégies assurant la rigueur

De façon à assurer de la rigueur à la démarche de recherche, nous avons visé les critères suivants : 1) la crédibilité; 2) l'audibilité; 3) l'homogénéité; 4) l'objectivité; 5) l'exhaustivité; et 6) la pertinence.

1) Crédibilité : Selon Van Der Maren (1996), la crédibilité repose sur la conformation aux théories et aux attentes du milieu, sur l'apport de solution nouvelle, sur la nouveauté de la réflexion, sur la consistance du programme de recherche. Les DES volontaires recrutées étaient réputées compétentes dans l'exercice de leur fonction depuis 5 à 14 ans et pour fournir des réponses liées aux objectifs poursuivis. Elles venaient de milieux différents : d'écoles primaires, primaire-secondaire ou d'écoles secondaires, du secteur privé et du secteur public, de manière à couvrir les différents ordres d'enseignement et les deux secteurs existants; elles venaient de régions différentes telles : Joliette, New Richmond, Bonaventure, Montréal Est, Montréal Centre, Gatineau, Sainte-Foy, Charlesbourg, Chambly et Chicoutimi. Deuxièmement, un indice de fidélité de 80% devant être atteint lors de la confrontation du codage de la chercheure et celui du juge-codeur, les catégories et les définitions ont été retravaillées afin d'atteindre un tel indice.

2) Audibilité : Les entretiens semi-dirigés enregistrés de même que les documents « Recueil de traces de réflexion professionnelle » et « Journal de la chercheure » étaient mis à la disposition de la direction de thèse pour revoir les données.

3) Homogénéité : Un choix précis des documents a été fait, à savoir des entretiens semi-dirigés avec toutes les DES concernées et un « Recueil de traces de réflexion professionnelle » constitué à partir des documents reçus des DES participantes. Le protocole des entretiens semi-dirigés et les éléments à repérer dans le « Recueil de traces de réflexion professionnelle » ont été planifiés avant de recueillir les données et soumis à la direction de recherche. De plus, dans le « Journal de la chercheure », il y avait le souci d'inscrire les commentaires, les sentiments et les attitudes de chaque DES au regard de l'importance accordée au temps pour la réflexion, la préparation de l'action et pour l'écriture.

4) Objectivité : Le résultat visé de 80% de fidélité entre le classement et l'analyse des données de la chercheure et du juge-codeur a été obtenu. Selon Bardin (1993/2003, p. 40), « l'objectivité se mesure par le fait que des codeurs différents doivent aboutir aux mêmes résultats ».

5) Exhaustivité : La totalité des entretiens semi-dirigés et des documents remis par les DES et conservés dans le « Recueil de traces de réflexion professionnelle » a été traitée sans faire de sélection de documents que nous aurions pu trouver moins appropriés au regard de noter présupposé, par exemple. Bardin (1993/2003, p. 127) explique qu'« une fois défini le champ du corpus, [...] il faut prendre en compte tous les éléments de celui-ci. Autrement dit, il n'y a pas lieu de laisser un élément pour une raison quelconque non justifiable sur le plan de la rigueur ».

6) Pertinence : Les documents et catégories qui provenaient en majorité des entretiens semi-dirigés effectués auprès des DES ainsi que des documents produits par elles, étaient adaptés et adéquats comme sources d'information. Ils permettaient de répondre aux objectifs poursuivis (Bardin (1993/2003).

3.8 Déontologie

Les documents fournis en annexe mettent en évidence la rigueur avec laquelle la chercheure s'est soumise à la démarche éthique lors de son engagement dans le projet de recherche. L'annexe I produit le certificat d'éthique pour une recherche impliquant des êtres humains. Cet avis a été octroyé à la chercheure le 24 octobre 2006 par le CER de l'UQTR. Le certificat porte le numéro : CER-06-15-06-06.

CHAPITRE 4
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

L'analyse des données fait ressortir : 1) un portrait des directions d'établissement scolaire (DES) rencontrées en lien avec les concepts d'identité professionnelle (IP), de leadership pédagogique (LP) et de pratique réflexive (PR); 2) les similitudes et les contrastes qui s'y dégagent; 3) des facteurs qui contribuent à la construction de l'IP; 4) des caractéristiques émergentes propres aux DES et 5) l'effet de la démarche de PR guidée pour la recherche dans la construction de l'IP des DES participantes à la recherche.

4.1 Portrait des DES

Les portraits des DES sont présentés dans l'ordre du premier entretien semi-dirigé réalisé avec chacune d'elles.

4.1.1 Portrait de dfps-9

IP : dfps-9 a été sollicitée à devenir DES par son entourage à la suite d'une carrière comme orthopédagogue où elle a fait autorité auprès des enseignants et de DES. Selon elle, c'est sa crédibilité au sein de ces groupes qui les a incités à le lui demander. Les valeurs familiales liées à l'éducation ont eu comme un effet de résonance pour influencer son orientation professionnelle. Avec les défis surmontés dans sa vie personnelle et professionnelle, facteurs de développement de la résilience, elle a évalué qu'elle avait le courage nécessaire pour accepter la fonction et le charisme nécessaire pour diriger le personnel enseignant. De cette prise de conscience, elle ressent le besoin de poursuivre une formation au niveau de la maîtrise en gestion de l'éducation afin qu'elle lui procure, dit-elle : *une poursuite de son développement et un pouvoir d'influence et des cadres théoriques*

pour agir avec assurance. Ainsi, elle pourra mieux soutenir le personnel ou ajuster ses pratiques avec assurance au regard d'une nouvelle fonction avec de nouveaux rôles. Elle se perçoit comme une dirigeante qui accompagne et soutient le personnel. Il est clair que cette DES fait une démarcation entre l'IP de l'enseignant et celle de la DES, étant donnée une vision élargie des services éducatifs à offrir. Elle souligne l'importance d'être reconnue comme une personne crédible puisque cela *augmente l'estime de soi*. Elle se dit *intègre, calme, respectueuse, très diplomate et stratégique*. Elle définit cette dernière expression en ces termes : *c'est analyser la situation et essayer de tirer le meilleur élément*. Selon elle, le fait de garder son calme, de bien gérer les émotions et de viser la réussite des élèves est un fil conducteur gagnant. Elle considère que sa *capacité d'organisation la rend efficace*. Le regard des autres, porté sur elle, peut se traduire par une crédibilité conférée par l'employeur et ses collègues qui la consultent pour de multiples problématiques liées à son expertise en orthopédagogie, entre autres. Quant aux parents, *ils pensent que j'ai à cœur les élèves en difficulté, que je prône des valeurs éducatives, que je suis* [...] *authentique*. Quant aux élèves, ils savent qu'elle a *de l'autorité sans être autoritaire. On reconnaît mon leadership d'expertise*. Elle se voit comme quelqu'un qui *pense à une stratégie d'intervention pour avoir l'adhésion* pour *prendre du recul et lire sur le sujet*. Enfin, elle dit que dans un contexte difficile, *les gens pensent que je ne les jugerai pas*. Les regards divergent sur deux points : l'interprétation donnée au sens stratégique et son aisance sur le plan de sa pratique professionnelle, en mode individuel plutôt que collectif.

LP : Dfps-9 croit en un *leadership partagé participatif, transformatif*. Pour elle, il est important d'avoir une vision, de la maintenir et d'amener la réflexion vers celle que l'on a comme DES. Elle précise la sienne : *Je veux que tous les élèves réussissent à l'école et j'aide tout mon personnel à atteindre ce but. L'inclusion des personnes, de tous* [...] *et susciter l'engagement des gens*. Elle établit des

priorités en fonction de sa vision (élèves, projet éducatif) et *pas seulement éteindre des feux*. Elle croit bien utiliser les leviers de la convention collective et les leaders syndicaux pour une organisation du travail qui facilite l'engagement. [P]*our valider les choix d'action, ce n'est pas une posture arbitraire. Pas de pouvoir à tout prix*. Elle crée des partenariats divers et plusieurs décisions se prennent au niveau de l'équipe-école. Elle *tranche à l'occasion*. Elle estime qu'*il y a toujours des leaders. J'essaie de les tourner en leaders positifs*. En accordant une place importante à l'accompagnement, elle soutient que son influence incite les enseignants à se transformer. Elle questionne pour comprendre le contexte dans lequel ils se perçoivent et elle travaille avec eux dans le respect du rythme de chacun. Elle insiste sur la nécessité de *ne pas travailler seule*, [de] *respecter le rythme des gens,* [les] *prendre où ils sont rendus et être ouverte à avoir des compromis*. Pour elle, les enseignants sont des apprenants qu'elle *amène à la réflexion*. Elle veut *faire faire le changement, faire avancer l'école*. Elle favorise un changement progressif des pratiques pédagogiques. Elle croit en la pédagogie des petits pas. Dans les situations difficiles, elle cherche à analyser la situation en contexte avec la personne et *essaie de voir plus loin en posant des questions pour essayer de comprendre*. On lui reconnaît une attitude d'accueil du personnel et des parents, tout comme son expertise qui est particulièrement soulignée dans les cas d'élèves en difficulté. Pour concrétiser sa position de leader, cette DES favorise une présence visible auprès du personnel et des élèves. Ayant à partager des responsabilités avec une DES adjointe, elle confirme qu'une situation de collaboration et de partage des responsabilités semble fort pertinente, mais la pratique de direction serait plus facile individuellement, de façon générale, avec les gens. Cependant, les valeurs doivent converger et trouver un écho dans l'agir des deux DES. Dans son cas, comme les pratiques apparaissent cohérentes, les responsabilités sont partagées et réciproquement validées.

PR : dfps-9 affirme que la PR fait partie d'elle. Ce qui peut se traduire par la posture qu'elle décrit ainsi : *Être à l'écoute* [...]. *Je parle peu, m'affirme peu en groupe. Je cherche à bien m'exprimer et je pense que je ne juge personne.* Se disant peu habile dans le contexte des assemblées et dans les zones de conflit, elle se donne du temps de réflexion pour anticiper les réactions et imaginer les rétroactions possibles. Elle tient un journal de bord dans le cadre de sa formation à la maîtrise et dit en tirer profit. Selon elle, il n'y a pas qu'une solution qui soit bonne. D'où l'importance de se valider auprès d'autres personnes ou de cadres théoriques. Pour elle, la réflexion sur ses pratiques consiste en une remise en question de ses valeurs et de ses attitudes, d'un questionnement sur les choix à faire ou qui ont été faits. Et elle ajoute que c'est en cela que se construit son IP. La PR vient confirmer qui elle est dans son agir professionnel, et plus son IP se développe, plus elle se dit à l'aise dans la prise de recul en situations. Pour y arriver, la pratique quotidienne avec des outils tels le journal de bord, l'incite à maintenir cette posture qui stimule sa croissance professionnelle. Elle questionne et se questionne dans le but de recadrer. Ainsi, plusieurs avenues s'offrent à elle pour orienter ses décisions. Cette direction tient conseil avec les différentes instances de son milieu. Sa PR l'amène vers ce modèle d'intervention pour appuyer ses décisions à partir des résultats de son dialogue avec ses partenaires.

4.1.2 Portrait de dms-5

IP : dms-5 est un directeur qui s'est vu présenter la fonction de DES alors qu'il était enseignant, par quelques-uns de ses collègues et des DES dans les écoles où il a enseigné. Même si, pour lui, il tenait à la fonction d'enseignant depuis son adolescence, il s'est engagé dans un processus de formation continue en administration pour développer ses compétences de direction avant même d'être promu DES adjoint. Il a poursuivi, par la suite, des études à la maîtrise de manière

à développer davantage ses compétences et à avoir plus de ressources. Après quatre ans d'expérience comme adjoint, il a accédé à la direction d'une école : *Quand je dirige une école,* dit-il, *c'est vraiment avec mes tripes avec ce que je crois fondamentalement. Je pense avoir assez de leadership.* Il se dit toujours en apprentissage. Dms-5 manifeste une identité qui ne s'affiche pas clairement différente de celle de l'enseignant qu'il a été. *Je suis un collègue avec le rôle de directeur d'école, mais je ne suis pas le supérieur.* La différence entre enseignant et directeur, selon dms-5, c'est l'aspect de la responsabilité et de la reddition de comptes. *C'est moi le responsable de l'administration. Mais je me sens moins utile quand je suis dans mon bureau* [...] *à remplir des demandes administratives.* Il affirme même s'ennuyer de son rôle d'enseignant et se dit intéressé à revenir dans cette fonction si ce n'était la pénurie de DES. D'ailleurs, il exprime une préférence pour les tâches directement reliées aux élèves et il y consacrerait beaucoup d'heures. Il dit accorder de l'importance au plaisir dans le milieu de travail, ce qu'il trouve avec l'équipe administrative de l'école. Il dit consacrer beaucoup de temps pour le personnel et les parents. D'ailleurs, il souhaite que tout le monde soit heureux à l'école. De la perception des parents, il dit : *Je fais rire des parents* [...]. *On me perçoit comme étant exigeant, très ouvert, disponible* [...], *intègre.* Dans une perspective communautaire, il souhaite mener l'école à bon port, en responsabilisant l'enfant et du même coup la famille, les parents. Il se dit perçu comme étant humain, respectueux et exigeant par les enseignants et il estime que ses collègues le *perçoivent autant connaisseur qu'eux en termes de renouveau pédagogique.* Il pense être très apprécié de la direction générale pour son *côté organisateur et son esprit d'équipe.* En ce qui touche la perception des élèves, *il y a des jeunes qui me remercient d'avoir été tannant* [...] *et de n'avoir jamais lâché et de ne pas les avoir classés « pas bons » ou « rien de bon ».* En ce qui a trait aux ressemblances entre le regard porté sur lui-même et celui par les autres, de façon générale, les deux regards sont semblables. Dms-5 renvoie une

image cohérente aux élèves, au personnel et aux parents d'un homme affairé et vaillant. Il reste cependant à savoir si les collègues et les autres peuvent deviner son projet de redevenir enseignant.

LP : dms-5 dit : *Je voudrais gérer les enseignants comme des professionnels. Au-delà du code vie, je vais être porté à donner le plus de chances aux jeunes. Je ne suis pas le leader inconditionnel. Et c'est une faiblesse de ma part.* Cette affirmation semble paradoxale. Selon lui, les enseignants ont davantage besoin de se faire reconnaître par des « Bravos » que par un encadrement. Il reconnaît que sa tâche ne se limite pas à eux, et qu'il doit intervenir en soutien à d'autres enseignants. Et s'il veut répondre à tous les besoins du personnel, il dit manquer de temps pour son travail de gestionnaire : *Je planifie mais je garde toujours un jeu pour l'imprévu mais je n'ai jamais vu mon temps d'imprévus ne pas se remplir.* Il éprouverait de la difficulté à concilier l'accompagnement du personnel et la gestion administrative. Il fait peu référence à l'acte pédagogique comme tel. Et il n'est pas fait mention des moyens ou de l'importance accordée à diriger l'ensemble du personnel pour assurer la qualité des services pédagogiques. Ses commentaires vont davantage sur la réussite des élèves, leur bonheur à trouver à l'école. Les deux aspects dans sa fonction perçus comme étant distincts ou sans lien. Il est respectueux de la structure de niveaux qui a été instaurée dans l'école avant lui et qui répartit des tâches d'encadrement entre différents enseignants. Si les personnes sont contentes, y compris les élèves, il sera satisfait du climat à l'école. Ses actions semblent teintées d'une certaine désirabilité sociale. Embarrassé dans les situations conflictuelles avec les enseignants, il est à la recherche d'une posture consensuelle d'abord, de manière individuelle. *Quand j'ai quelqu'un qui est réfractaire, je trouve que c'est beaucoup plus facile de débattre mon point un à un qu'en grand groupe, même en moyen groupe.* Il ramène les discussions en assemblée générale pour la prise de décisions après avoir créé des

alliances avec certains membres du personnel ou avec la DES adjointe. *Je vais voir mes leaders individuellement pour que je sois appuyé par eux.* Il souhaite la collaboration du personnel et des parents. On peut se demander s'il se permet de prendre des décisions seul dans des situations où il est difficile de compter sur la présence d'autres appuis. Il exercerait un leadership non directif qui accorde peu de place à la PR avant et pendant l'action ; pourtant, cela pourrait aider à diriger l'intention de l'action vers le but qu'il s'est fixé. De plus, il n'a pas fait état de traces écrites des actions effectuées ni de rétroaction au regard des choix ou des effets de ses choix.

PR : dms-5 accorde une faible place à la PR dans l'action. *Le quotidien fait que j'ai peu de temps pour réfléchir. Cela va se faire dans mes temps de déplacement, dans d'autres moments que dans l'école.* Il se dit conscient de la nécessité de la PR pour être en maîtrise de ses actions. *Il faut* [...] *prendre le temps et moi je ne le prends pas. Par contre, lorsque j'ai à me préparer à un entretien téléphonique,* [ou] *à cette rencontre-ci, je prends un peu de temps qui est toujours gagnant.* Il n'a pas expérimenté l'écriture réflexive si ce n'est pour rédiger ses travaux à l'intérieur de ses cours de maîtrise, mais il n'a pas fait mention en quoi cet exercice pouvait l'aider dans ses pratiques. D'ailleurs, selon lui, l'information de la DES circulerait plutôt par l'oral dans l'école. Est-ce à dire que la PR aiderait à articuler des actions pour répondre aux buts énoncés? Une faible PR serait-elle la cause de maigres traces d'anticipation de son agir professionnel sinon celle d'un retour possible à l'enseignement? Enfin, en ce qui concerne l'apport de la participation à la présente étude, le directeur soutient qu'à partir des propos où la chercheure demande de réfléchir, il retient : *Je vais réinvestir dans ces propos et je suis sûr que je vais en sortir grandi.* Pour ce directeur, la démarche l'a obligé à prendre un arrêt et à réfléchir : *Ça m'a permis de prendre un recul* [...] *Je vais mettre ça sur papier* [...] *pour solidifier mes croyances.*

4.1.3 Portrait de dfp-6

IP : dfp-6 est une directrice d'école primaire qui a été enseignante, conseillère pédagogique puis DES adjointe avant d'occuper son poste actuel. Elle affirme que le fait d'avoir eu un enfant en difficulté a contribué grandement à être l'éducatrice, la DES qu'elle est. La formation universitaire, selon elle, ne suffit pas pour construire son IP. Elle croit en la nécessité d'un accompagnement pour évoluer dans sa carrière en éducation. Cet accompagnement, de même que l'exercice assidu de la lecture sont pour elle des moyens pour y parvenir. La formation continue lui permet de se tenir dans une posture développementale pour améliorer son bagage de connaissances et de savoir-agir au regard des changements en éducation en général et dans les manières de faire dans le changement. Elle a pris conscience qu'elle doit être un modèle de praticienne réflexive. Ce qui la caractérise, selon elle, c'est *le respect des différences* : *travailler avec mon équipe dans ce respect.* Elle insiste sur le fait de vouloir conserver ses valeurs de patience, de tolérance et son côté humanitaire. *J'ai la passion et la vocation pour travailler dans l'école.* Selon elle, travailler en éducation, c'est plus qu'une profession : *On affirme nos croyances, il faut avoir du cœur au ventre, de l'énergie et de la passion.* Elle précise : *La directrice doit donner une direction claire, être parfois intransigeante; il faut qu'il y ait une ligne de pensée.* Elle se dit présente pour le développement intégral de l'enfant, pour la réussite des élèves et pour les parents, tout en laissant la place à ceux avec qui elle travaille. Et quoiqu'elle ait un intérêt pour les tâches administratives, elle apprécie la dimension relationnelle de sa vie professionnelle. Elle perçoit son rôle différent de celui de l'enseignant *Mon rôle n'est pas d'enseigner, mais d'intervenir au niveau des valeurs. On est là pour donner du sens aux actions qui sont entreprises.* Enfin, sur sa perception du rapport établi avec les parents, elle se perçoit comme une accompagnatrice. Les regards portés sur elle, par elle et les autres, convergent la plupart du temps à

l'exception de celui des enseignants vis-à-vis de la lecture. *Ils sont toujours étonnés que je prenne le temps de lire*. Elle pense avoir une bonne influence sur ses collègues, *étant perçue comme positive, engagée et ne pas être une employée problématique*. Elle dit cependant douter de toujours se situer dans les attentes de son supérieur immédiat. Selon elle, les élèves reconnaissent son autorité et ils ont du respect pour le titre. Dfp-6 se croit appréciée dans la communauté en général, tout en exprimant une certaine réserve. Enfin, elle se dit organisée sans être perfectionniste, consciente qu'elle doit s'améliorer dans ses relations. Elle affirme manquer un peu d'organisation. On dénote une posture de questionnement au regard de ses rôles dans les changements à vivre et à faire vivre dans le milieu.

LP : dfp-6 situe son *pouvoir d'influence* dans un travail fondé sur la collaboration pour aller chercher l'adhésion à sa vision de l'école. Ses interventions pédagogiques, selon elle, visent un changement durable *des mentalités et de l'action*. C'est dans ce sens qu'elle veut influencer les pratiques. Elle revient sur l'importance d'être à l'écoute, d'aimer les élèves et de les faire cheminer, d'être capable de marcher sans se sentir supérieure et de savoir se mettre au même diapason pour une discussion. *La fonction affective ne peut pas prendre le dessus*, sans toutefois la mettre de côté. Les fonctions de la direction sont ici rappelées : coordonner, organiser, gérer, planifier, *voir à ce que toutes décisions prises, soient respectées et toujours faire le lien avec le Programme de formation.* Pour ce faire, elle ne fait pas que tenir un discours avec le vocabulaire juste. Elle se préoccupe du contexte de mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques, rend les ressources disponibles et à la portée de la main et agit avec souplesse sur le plan de la structure organisationnelle. Enfin, elle accompagne le personnel dans l'action. Confrontée à une diversité de parents qui n'ont pas eu un rapport facile avec l'école, elle s'engage à tisser des liens favorables avec eux pour le bien-être les élèves. Elle se préoccupe de ses relations quand elles sont tendues.

PR : dfp-6 a vécu une expérience particulière d'accompagnement au regard de ses pratiques. *Pour avancer professionnellement, il faut se donner du temps de réflexion et s'accorder du temps à nous.* Elle souhaite comme DES, selon son dire, influencer la pédagogie. Elle souligne que pour diriger, garder la vision d'ensemble, il faut réfléchir à ses choix et à son rôle. Elle a développé une posture réflexive étant donné qu'elle avait à expliciter ses interrogations au regard du renouveau pédagogique et de l'adaptation des services en milieu défavorisé de même que ses choix de stratégies. Selon dfp-6, il est important de prendre conscience de la manifestation de cet exercice intellectuel. Les questions qu'elle se pose portent sur ses rôles dans les changements à vivre et à faire vivre pour bien s'en acquitter, sur ses pratiques et ses intentions de pratique. Elle dit se questionner pour établir quelles sont les *choses qui m'appartiennent, que je dois exiger. Il y a des choses* [au sujet desquelles] *j'ai appris à lâcher prise.* Elle porte un regard critique sur elle-même. Elle accepte l'aide, l'accompagnement qui lui est offert. Elle dit avoir beaucoup réfléchi sur la vocation et la passion, sur l'importance d'apprendre à se connaître soi-même avec ses limites et ses valeurs. Pour elle, le fait de *penser haut*, aide les autres à réfléchir. Aussi, le fait d'écrire des règles de vie l'aide. *C'est annoncé au début d'année, je m'y réfère. Comme c'est écrit, tout le monde reçoit la même chose.* Prendre des notes sur une base régulière permet en quelque sorte de *planifier une amélioration des situations pour les années à venir.* Elle dit pouvoir y arriver en amenant les gens à critiquer et à modifier leurs pratiques. Dans cette perspective, la place de la réflexion est primordiale, *mais c'est le temps qui manque pour le faire.* Elle produit une *feuille de chou* mensuelle avec des points de réflexion sur l'acte pédagogique. Dans sa démarche effectuée à l'intérieur de la présente étude, elle apprécie avoir fait le point sur sa pratique, qu'elle considère comme une étape importante.

4.1.4 Portrait de dms-9a

IP : dms-9a a été influencé dans son cheminement professionnel, par son père, DES, qui a été un *très bon modèle pour moi* et trois autres *mentors*, [...] *à cause de leurs valeurs*, [...] *de leur façon d'entrer en relation.* Il dit que son éducation familiale l'a façonné et qu'il en a gardé son sens de la discipline. Selon lui, la formation est importante dans la construction identitaire. Il a terminé une maîtrise en éducation. Il croit ne pas être différent du temps où il enseignait, ayant gardé les mêmes valeurs et la même passion. Selon lui, elles sont indispensables pour établir et soutenir les relations dans une communauté d'apprentissage. L'humour prend aussi une grande place. *Mon identité professionnelle peut ressembler à celle des enseignants, mais je crois que la différence est que l'école est ma salle de classe.* Et il avance que l'IP se construit à l'intérieur d'un processus dans lequel il se perçoit comme *un apprenant-chef.* dms9-a annonce qu'il se situe dans la voie d'apprendre dans l'action, en apprenant avec les enseignants comment faire les changements demandés. Ceci l'amène à se définir comme un accompagnateur, un soutien pour eux, tout en apprenant. Il considère que la fierté dans sa profession est un élément de progression important pour maintenir l'engagement personnel et communautaire dans le contexte des changements. Quand des membres du personnel ne partagent pas ses points de vue, dms-9a ressent un malaise qu'il attribue à son désir de plaire. Le regard qu'il porte sur lui converge vers celui des autres. Ce regard peut se résumer à ceci : *J'aime ce que je fais. J'aime travailler avec les gens avec qui je travaille. J'aime être entouré d'élèves,* [...] *J'espère être pour eux un modèle.* Il croit que les enseignants le reconnaissent comme travailleur, honnête, quelqu'un qui a des bonnes idées, non seulement quelqu'un d'action *et qu'ils aiment bien l'opportunité « to be empowered ».* Le directeur général aurait témoigné sa confiance en lui et lui aurait dit qu'il pense qu'il est *la meilleure personne pour ce poste.* Le regard que le directeur porte sur lui

professionnellement et celui qu'il pense que les autres portent sur lui convergent. Toutefois, il spécifie que si des enseignants ne sont pas satisfaits de ses décisions, dans un premier temps, les divergences de point de vue l'indisposent.

LP : dms-9a dit qu'il a une équipe administrative qui croit à l'importance du leadership partagé. Selon lui, le leadership partagé permet de construire la communauté qu'il souhaite voir grandir grâce à la collaboration d'autres membres de son équipe. Il avance que son *leadership est une force qui se partage avec les adjoints,* [...] *des enseignants, des élèves et de quelques groupes dans l'école* [en étant capable de dire [J]*e te fais confiance et reconnais que tu vas réussir.* C'est une forme de leadership qui, selon lui, vient de l'intérieur. Il est conscient de l'influence qu'il exerce chez ses collègues : *Nos administrateurs adjoints ont dit qu'ils suivaient ma manière de gérer, mon « leading ».* Il a aussi pris conscience qu'il devait déléguer davantage pour maintenir l'engagement et le susciter dans certains cas. *Ce n'est pas que je suis incapable de dire non aux individus et à leurs demandes, mais* [...] *je suis trop préoccupé à leur faire plaisir.* Toutefois, comme il est porté à agir lui-même quand l'intérêt ne se manifeste pas pour remplir des tâches, cela peut le faire diverger de sa ligne directrice d'apprendre avec les autres et de les placer eux aussi dans une dynamique d'apprentissage, comme il le manifeste au niveau de son IP. Il nous semble que certains commentaires soient teintés par une sorte de désirabilité sociale. Toutefois, son souci de plaire le porterait vers la PR. *Construire la confiance partout dans notre communauté et ça commence avec les personnes avec qui je travaille, et ça passe par les élèves et ensuite dans la communauté.* Il croit que les manières de vivre des élèves sont importantes parce qu'elles créent la culture de l'école. Le directeur endosse le renouveau en éducation et il se dit conscient des défis qu'il pose. En modelant sa pratique de gestion sur les processus des compétences du Programme de formation, dms-9a devient un modèle pour accompagner son personnel sur le plan

pédagogique. Il se dit apprenant avec le personnel des conduites à adopter pour agir dans le sens des changements à faire, ce qui nécessite de gérer une transition sur le plan de la vision. Il dit s'inspirer du *Servant Leadership* (Greenleaf, 1970) et diriger avec un désir naturel de servir les autres en ayant la préoccupation de soutenir le processus de croissance dans toute sa communauté. Il dit faire preuve d'écoute et d'une capacité à créer un environnement qui tient compte de la dimension affective et qui favorise la réparation des blessures. L'ouverture aux opinions et décisions diverses avec une forte prise de conscience des situations sont aussi des éléments que les auteurs citent et qui sont relevés dans les propos du directeur. La confiance mutuelle et la confiance en sa capacité d'anticiper le futur pour une société meilleure et les effets des décisions font partie de ses valeurs. La contribution à la construction d'une communauté d'apprentissage dans une organisation qui tiendra compte des besoins des gens tout en étant fidèle à la mission, voilà d'autres caractéristiques du *Servant Leadership* dont le directeur dit faire état dans sa fonction. Pour dms-9a, le personnel doit être heureux dans le milieu de travail. Il se dit responsable de créer et d'entretenir *un climat favorable* [...] *à la confiance, au respect réciproque, à la joie de vivre et à l'humour.*

PR : dms9a prend une posture réflexive avant, pendant et après l'action, tant à l'école qu'en dehors de l'école. Il s'est donné de l'espace et du temps pour des périodes de réflexion avec ses collègues et il a créé des outils pour inciter le personnel à réfléchir et à s'évaluer dans les situations. Il sait prendre une distance sur les effets de ses choix d'action et il réunit son équipe de direction à chaque lundi matin pour réfléchir à leur action; il le fait avec l'ensemble, à la demi-année pour réfléchir avec lui, en contexte, c'est-à-dire *l'administration effective de* [son] *école*; puis, il réfléchit *sur tout ce qui se passe autour de* [lui]. Enfin, il *mobilise toutes les ressources à* [sa] *disposition (internes et externes) qui vont* [lui] *permettre de* [s]*'améliorer* tout en s'inspirant de modèles d'action efficient (Le

Boterf, 2001). *En donnant de la rétroaction (feedback)* [positive] *aux enseignants et à d'autres membres de l'équipe-école, je leur offre le même processus* [de réflexion]. Il dit réfléchir à la fin de chaque journée à propos de *ce qui est arrivé, comment* [il a] *géré toutes les situations*. La lecture et l'écriture sont pour lui des moyens *de cheminer* [...], *d'aller dans des endroits où* [il n'a] *pas l'habitude de* [se] *retrouver*. Dms-9a prend plaisir à lire et à écrire pour en partager le fruit avec ses collègues, entre autres. Il a écrit et nommé les caractéristiques de chaque membre de l'établissement pour témoigner de l'importance et de l'espoir qu'il fonde en eux pour leur croissance personnelle et professionnelle et le renforcement de la communauté. À cet égard, le personnel doit se sentir très engagé avec lui dans l'amélioration de leurs pratiques. Dms-9a a construit des grilles d'évaluation et d'auto-évaluation pour lui et pour les enseignants : il en retire des avantages comme participant à cette étude et il parvient à lier les concepts de la compétence collective : vouloir, savoir et pouvoir (Le Boterf, 2001). Lors du dernier entretien, il affirme en être rendu à *réfléchir sur la réflexion de la communauté*.

4.1.5 Portrait de dfs-8

IP : Le cheminement professionnel de dfs-8 l'a menée du domaine de la santé à celui de l'éducation, étant influencée par la carrière de son père à la direction d'établissement. Dfs-8 dit se construire professionnellement à travers toutes les expériences personnelles et professionnelles qu'elle a vécues et qu'elle vit, y compris les formations qu'elle s'est donnée et qui lui ont permis de mettre à profit de nombreuses ressources. Elle a cumulé un baccalauréat en adaptation scolaire en enseignement, un doctorat en psychologie et une maîtrise en administration. *J'ai besoin de m'arrêter sur ma pratique et c'est comme cela que je continue de me construire* [...]. Si [je suis] *ce que je suis aujourd'hui, c'est par rapport à tout ce que j'ai appris dans ma profession et dans ma vie personnelle aussi.* Elle avance que les expériences relationnelles construisent l'identité et qu'il est nécessaire de

prendre de la distance des événements, de faire preuve d'ouverture pour continuer à se construire personnellement et professionnellement. Sa vision est connue de son entourage. Sur sa perception d'elle-même, dfs-8 parle de l'importance d'avoir une vision de l'avenir : *Le bon directeur pour moi, projette le comportement attendu. C'est quelqu'un qui va se centrer sur sa vraie mission* [...]. *Je crois qu'au niveau de mon identité, je suis peut-être un coach, pas autant que direction d'école parce que cela est très fort chez-moi.* Sur le plan de la perception des autres, qui converge vers la sienne, elle dit avoir du respect pour ses directeurs généraux et beaucoup de soutien et d'aide de leur part. Cette DES fait autorité dans son milieu. On lui reconnaît une compétence pour accompagner des DES adjointes d'autres écoles en plus de celles de la sienne : *J'ai une bonne crédibilité dans ma commission scolaire.*

LP: dfs-8 dit exercer un leadership de résonance. *C'est d'être capable d'écoute, d'espérer. C'est la capacité* [...] *de renoncer à des comportements qui peuvent être destructeurs* [...] *c'est cela qui doit résonner* [...]. *C'est avec les personnes résistantes aussi que je vais aller me faire une tête.* Elle exerce un LP et présente son travail comme un accompagnement du personnel, dans la recherche d'un sens de chacune de ses pratiques, incluant ses activités administratives. Cette approche suscite, selon elle, une meilleure compréhension des responsabilités respectives, l'exemple de la gestion du budget illustrant ici le propos : *je gère mon budget* [...] *de façon participative pour que les gens avec qui je gère puissent comprendre que les choix, on les fait ensemble et qu'on a une responsabilité suite à cela.* Elle sait communiquer sa vision en choisissant les mots pour rallier autour d'elle les acteurs de sa communauté, pour diriger la réflexion et l'action à la manière d'un coach : entraîner les autres vers un but précis. Selon elle, la DES joue *avant tout un rôle de leader pédagogique.* [...] *Un directeur d'école, c'est quelqu'un qui a une rigueur intellectuelle, a la responsabilité de lire tout ce qui se passe en éducation, capable*

d'utiliser le nouveau vocabulaire pour que celui-ci soit utilisé par son personnel. Préoccupée par le développement de pratiques pédagogiques cohérentes avec le Programme de formation, la DES le scrute avec les enseignants individuellement et en petits groupes, de façon à développer des manières de l'appliquer dans son travail et dans le leur et d'évaluer les apprentissages. Elle favorise la coopération par des travaux de réflexion en petits groupes; elle prend le cercle « sociocratique » pour la conduite des réunions, ce qui facilite la gestion des émotions, dissipe les retraits et l'objection de manière à relier toutes les aspirations : *tout le monde se prononce,* [et] *doit parler* [...] *pour arriver à une proposition. S'ils ont des objections,* [*partager*] *le pourquoi de l'objection.* Dfs-8 apporte un soutien au personnel avec empathie et dégage le respect; elle se préoccupe des résistances pour les éliminer et projette le comportement attendu. Enfin, elle considère l'erreur comme une opportunité plutôt qu'une menace. Elle dit accorder beaucoup de temps de préparation aux rencontres avec le souci de bien s'exprimer. *Pour qu'une difficulté devienne moindre, il* [faut] *la nommer pour que le malaise disparaisse. C'est le pouvoir des mots.* Dfs-8 parle aussi de l'exercice d'écriture de son rapport annuel. *Je le fais toujours en lien avec le projet éducatif. C'est cet aspect que j'écris.* De plus, selon elle, *prendre la parole et la leur* [au personnel] *donner* est important. *On peut apprendre beaucoup. Je me sens outillée* [pour intervenir auprès du personnel scolaire]. [...] *Je vais en profondeur.* [...] *Les valeurs éthiques privilégiées sont le respect, l'équité; je crois plus à l'éducation qu'à la répression.*

PR : dfs-8 privilégie une posture réflexive dans l'action, même inédite. Elle mentionne que [c]*e n'est pas une habitude qu'on a, en éducation, de se donner du temps pour réfléchir.* Selon elle, on apprend à prendre du temps pour réfléchir à ses choix, à ses aspirations et à leur réalisation, tout comme pour l'action. Et en travaillant avec le personnel, la direction peut développer la pratique réflexive avec

lui et se développer davantage elle aussi. *Il faut prendre les gens où ils sont et être capable de dire qu'ils sont plus loin que* [soi]. Dfs-8 accorde de l'importance à l'évaluation de ses actions pour anticiper la régulation : *Même si je suis solide, parfois je doute.* [...] *Il faut avoir de l'humilité et être capable de voir qu'on peut se tromper.* Dans sa pratique, elle a le souci de bien nommer ce qui se passe et elle a recours à l'écrit qui lui permet de bien structurer sa pensée, d'éviter la répétition d'erreurs et de raviver sa mémoire. Au cours de cette recherche, la DES dit avoir progressé en nommant sa pratique. *Le fait de nommer rend plus conscient* [...], *cela m'a permis de faire une objectivation sur mes pratiques* [...]. *De faire naître de l'espoir. J'écoute ce que je dois faire au niveau du développement de compétences, je développe les miennes* [en] *accompagnement, en leadership aussi.*

4.1.6 Portrait de dfs-13

IP : dfs-13 s'est orientée vers la direction après de nombreuses expériences professionnelles en éducation qui lui ont permis de développer une expertise qui *a amené une force d'intervention et de leadership auprès des élèves et des intervenants.* Elle précise : *Si je suis à* [cette] *place, c'est parce que je me sens capable de l'être.* Elle précise qu'il y a un bagage de compétences nécessaires pour accéder à la fonction de direction; puis dans la pratique, construire son identité comme DES, c'est construire son argumentation, c'est lire en même temps que les enseignants, en tenant compte de ses valeurs. La DES se retrouve dans une situation de crise dans son cheminement professionnel. Elle l'explique en partie par une recherche de sens de ce qui lui arrive au regard de sa progression professionnelle. Elle associe un sentiment de non reconnaissance de la part des autorités par le fait de *tenir à tout prix aux valeurs d'honnêteté et de franchise.* [...]. *Je pense qu'on ne reconnaît pas mon potentiel à sa juste valeur parce que je suis quelqu'un qui est dérangeant.* Ses tentatives qu'elle fait pour accéder à une responsabilité plus grande pour influencer les pratiques de DES échouent et elle se

retrouve dans une impasse. Le regard que dfs-13 pose sur elle la porte à affirmer que c'est l'amour de sa profession qui maintient son engagement. Selon elle, la présence à l'école est incontournable, *même s'il y a fatigue ou maladie qui s'accumule*. Elle se sent appréciée par les parents. *Vous avez l'air d'aimer cela, vous êtes là, vous êtes dynamique*, lui disent-ils. La perception que dfs-13 pense que les autres ont d'elle converge avec celle qu'elle a d'elle-même, à l'exception de celle des autorités de sa commission scolaire. Même si on la trouve exigeante, elle parvient à gagner l'adhésion de son entourage, des enseignants et des parents. Elle utilise l'expression *démystification dans l'action* pour exprimer la reconnaissance de ses forces et compétences par les pairs. *Il y a une perception des gens* [qui disent] *que travailler avec* [moi] *ce n'est pas toujours évident* [On dit que je suis] *exigeante,* [...que] *je n'arrête pas de toujours vouloir faire des changements. Mais* [on me dit] *tu prends de la place et en quelque part, tu es fatigante. Quand on travaille avec moi, on me démystifie.* [J'ai] *une certaine crédibilité auprès de mes pairs, au niveau de l'argumentation et de la maîtrise des dossiers de gestion,* [...] *des commentaires qui sont argumentés, justes et honnêtes.* Son style de leadership la pousse vers une forme d'intervention de première ligne, reconnue comme étant très efficace. D'ailleurs, elle se dit consciente que lui revient souvent la tâche de démarrer le processus de changement. Selon elle, son IP continue de se construire en cherchant le sens de son agir. C'est le seul des sujets de cette étude qui n'a pas encore trouvé de solution à l'impasse devant laquelle elle se trouve dans ses liens avec les autorités.

LP : Pour dfs-13, le LP fait partie de la mission éducative. Il repose sur des valeurs dont la collaboration. Et *pour l'exercer, il faut connaître les jeunes et leurs besoins et savoir comment mobiliser les troupes autour de cet enjeu majeur*. La passion du service à la jeunesse et à la collectivité devient le moteur de ses intentions d'action. Dans son rôle de coordonnatrice d'une équipe de sept DES adjointes, elle exerce

son influence en tenant conseil (Lhotellier, 2000) de façon régulière avec elles. Elle se dit sensible à ne pas épuiser ses troupes. [L]e *fait d'avoir un bon climat, cela amène une sécurité.* [...] *J'ai dû conjuguer à tous les jours pour comprendre le terrain. Cela fait développer l'œil de lynx et me permet aussi de prendre des meilleures décisions* [...]. *Ma croyance fondamentale* [est] *en l'être humain qui* [dit] *que les gens sont bons.* La posture de questionnement pour comprendre, investiguer dans le but de passer à l'action et apporter des solutions s'avère gagnante pour elle et l'établissement : *Pour qu'on puisse avancer, c'est en posant des questions. Si tu n'exerces pas un leadership humain, tu n'exerces pas un leadership d'équipe.* L'argumentation est nécessaire pour clarifier à la fois le sens qu'elle accorde aux événements et la direction de ses intentions. Elle accompagne les membres de l'équipe en réfléchissant avec eux pour comprendre leurs besoins et le contexte et être informée des changements, de manière à exercer un leadership efficace. Elle veut vérifier ce qui fonde leurs décisions et dégager une intelligence de ces situations avant de passer à l'action. C'est ainsi *qu'elle peut aller de l'avant avec eux.* Toutefois, ce qui semble paradoxal, c'est que dans les situations urgentes, elle reconnaît qu'elle prend des décisions rapidement et avec efficacité. Capable de délimiter les pouvoirs qu'elle a pour faire avancer l'école, elle n'hésitera pas à prendre des décisions même si certains individus ne saisissent pas le sens de ses choix qui sont faits pour le bien des élèves ou de l'école. Elle a la préoccupation de favoriser un climat de plaisir au travail pour construire les savoirs.

PR : dfs-13 avance que ses décisions sont réfléchies de manière à comprendre le pourquoi, le sens des décisions : *Je suis quelqu'un qui pense vite, qui fait des liens rapidement, mes actions sont habituellement réfléchies.* Toutefois, elle affirme vivre avec une *certaine dualité* qui lui fait prendre beaucoup de temps à réfléchir aux positions qu'elle veut ou doit défendre. *Malgré ma force de caractère, il y a*

toujours un côté de moi qui dit que je ne serai pas assez bonne. Puis en même temps, j'ai un côté qui est très fonceur. Elle dit penser l'action en anticipant les retombées pour les élèves, l'institution et la collectivité et qu'elle est capable de vivre avec les effets de celles-ci. Elle amène les membres de son équipe à analyser les problèmes en cherchant différentes solutions. Peu portée à faire allusion aux théories qui supportent ses choix, elle préfère s'en imprégner et les manifester par des gestes dans l'action. Un point sur lequel elle accorde du temps pour améliorer sa pratique est la façon de communiquer ses messages : *Une directrice n'écrit pas tant que ça. À des moments oui, mais elle doit intervenir beaucoup dans différentes situations*. Elle se demande comment être moins exigeante et laisser tomber certaines causes qui lui tiennent à cœur, *cela n'est pas facile.* De ce qu'elle retire d'avoir participé au projet de recherche, dfs-13 l'exprime ainsi : *C'est d'exprimer le vécu que j'ai eu, choses qu'on parle plus ou moins habituellement. Ça m'a permis la remise en question sur qui j'étais, ce que je fais avec ce que je suis* [...], *que je suis quelqu'un qui est capable de garder son identité malgré les difficultés. Je suis plus réflexive, ça a permis une mise au point* [personnelle], *pourquoi on choisit de faire ce métier* [et d'y] *rester* [...malgré] *les difficultés.*

4.1.7 Portrait de dms-9b

IP : dms-9b dit que se retrouver en éducation est une découverte fortuite. Il se dirigeait vers une carrière scientifique. Il reconnaît avoir fait le choix d'être enseignant en situation. C'est dans l'action à l'école, comme suppléant, que s'est dessinée son attirance vers cette profession. Il y a découvert *la possibilité, un tant soit peu, de pouvoir aider l'autre*. L'influence de sa mère pour l'éducation a été importante *comme outil de développement et de réflexion personnelle.* D'autres modèles familiaux et de collègues sont cités : *des exemples de rigueur et de préoccupation de l'acte pédagogique.* Ces personnes l'ont aussi amené à *l'analyse critique de* [s]*on travail, pourquoi* [il est en] *éducation et ce qu'* [il veut] *y faire*

fondamentalement. Il s'est engagé dans un processus de formation continue qui lui sert bien pour valider ses postures, ses choix d'intervention avec des cadres théoriques. Il voulait développer des meilleurs outils pédagogiques, ce qu'il poursuit encore, d'ailleurs. Puis, il a lorgné du côté de la direction. Avant de poser sa candidature, il a rencontré ses collègues afin de vérifier leur degré de collaboration. Pour dms-9b, il est important d'être visible pour connaître les acteurs avec qui il travaille et se faire connaître. Il se dit transparent, direct et ferme. Il se réfère souvent aux modèles théoriques qui guident ses interventions (ex.: Bourassa, Serre et Ross (2000), Paquette (1986) et Schwartz (1997). Il souhaite améliorer ses qualités d'écoute et ne jamais perdre de vue la reconnaissance des autres. Ce directeur reconnaît que ses études lui ont permis de mieux comprendre [la gestion du changement], l'outillant pour *avoir des réactions moins spontanées*. Malgré l'image projetée, il y a quand même, selon dms-9b, une hésitation de son sentiment de capacité. *Au lieu de m'esquiver, je vais foncer*, trait de caractère décrit comme une réaction de protection. Du regard que les autres portent sur lui : *Au niveau de mes connaissances, de mes compétences, j'étais reconnu par les gens, accepté...* [Ma direction m'a dit :] «*je n'ai jamais vu quelqu'un mobiliser du monde de même : tu rayonnes, tu es signifiant, et en même temps, tu es compétent* ». Quant aux parents, *Ils disent que j'ai un bon suivi, que je suis à l'écoute et que je suis disponible*. Les élèves considèrent qu'il *est sévère mais juste, il l'est pour tout le monde*. Les messages que cette DES décode du regard des autres semblent en cohérence avec le regard qu'elle a d'elle-même. Toutefois, ayant pris conscience de certaines lacunes dans sa vie d'enseignant, ce directeur a su à l'aide de cadres théoriques, se donner des stratégies afin de pallier ces limites pour avoir la disponibilité et la crédibilité auprès des autres.

LP : Pour dms-9b, son leadership doit tenir compte des besoins fondamentaux, qu'il s'agisse d'influencer les comportements et les attitudes des élèves ou du

personnel de l'établissement. Il veut influencer les pratiques surtout par la modélisation de l'acte pédagogique. Selon lui, l'action doit reposer sur une intention consciente (Bourassa, Serre et Ross, 2000), centrée sur la réussite des élèves et le bien-être. Il se dit en recherche de cohérence entre les croyances et les pratiques; il travaille en ce sens dans la gestion du changement. Il mentionne son rôle d'accompagnateur afin de répondre aux besoins fondamentaux des gens, *pour les amener vers des stratégies qui s'alignent vers* [s]*es croyances pédagogiques, qui s'intègrent dans le projet éducatif, dans le plan de réussite et qui est nuancé selon le profil de chacun des adjoints. Stratégiquement parlant,* dms-9b parle *de considérer à quel niveau les enseignants et les élèves se situent.* La collaboration est recherchée par l'identification des leaders dans son école. Par ailleurs, dans le discours, l'accent est mis sur la prise en compte de *leviers pour que l'organisation soit au service de tes croyances, de tes valeurs. Mais elles sont construites et ajustées en fonction des croyances et valeurs des personnes avec qui tu travailles.*

PR : En ce qui a trait à sa PR, la référence à ses modèles théoriques permet à dms-9b une distance pour lire les événements. Dans le modèle d'action qu'il a choisi comme référence théorique (Bourassa, Serre et Ross, 2000), l'intention, qui est ce que la personne veut faire ou accomplir, est réfléchie et orientée vers une solution. Et cette intention qui dirige le choix d'action prend forme, par la réflexion, à partir des représentations de la personne puis, ce choix se manifeste par les stratégies qui découlent de cette réflexion. Cela est observable dans l'action pédagogique de cette direction. Les croyances, les valeurs, les opinions et l'information qui ont servi de filtre à l'émergence des représentations que la DES se fait de la réalité se manifestent dans le choix des stratégies, si elle agit en cohérence avec ses représentations. Dms-9b cherche à questionner ses valeurs et celles des autres de manière à réguler son action par souci de cohérence. Dans un texte à publier, produit dans le cadre de sa maîtrise, dms-9b précise que : *Dans certaines*

situations, il peut arriver que l'on constate une divergence entre ce que la personne affirme vouloir faire et ce qu'elle fait en réalité (Bourassa, Serre et Ross, 2000). Dans le cadre d'une situation d'inefficacité, ces auteurs avancent qu'il est fréquent de constater que le praticien éprouve de la difficulté à préciser le décalage existant entre les deux. Enfin, la participation à cette étude a amené dms-9b *à être le sujet dans l'accompagnement : ça m'a amené à expérimenter la pratique réflexive moi-même, un peu plus que je faisais avant, de le réaliser un peu plus* [...]. *La démarche m'a permis de me l'approprier un peu plus. Puis* [...] *de voir, les potentiels de risques de passer à la direction d'école. Ça m'a permis aussi de voir,* [...] *le niveau de maîtrise* [où] *j'étais rendu* [...]. *Puis ça m'a permis encore mieux de mettre* [ensemble] *les pièces du casse-tête qui est en construction.*

4.1.8 Portrait de dmp-5

Identité professionnelle : dmp-5 dit qu'il rêvait de s'en aller en pédagogie, travailler à la direction pédagogique puis d'aider les enseignants à bâtir du matériel et d'aller dans les classes. Il a rapidement orienté son action vers une vision pédagogique, quel que soit le poste occupé. *Dans l'éducation, j'y crois parce que tu changes les choses. Puis on peut le faire parce qu'on a de grosses masses de gens avec nous* [...] *sur plusieurs années. Je considère que je suis un directeur en apprentissage, en devenir plutôt qu'en devoir.* La posture développée a été marquée particulièrement par un des universitaires côtoyé pendant sa formation : [...] *un prof qui avait une approche assez humaniste de l'enseignement tout en étant très exigeant* [...], *une approche où l'on devait cogiter.* [...] *C'était quelqu'un qui nous a amenés à se* [nous] *questionner.* Cela fait état de l'influence de la formation initiale dans la construction identitaire, d'une influence qui peut avoir une prégnance vu qu'il y a déjà chez l'individu, une intention consciente d'apprendre, de se former à former. Il dit avoir aussi été

influencé par les religieuses de l'école où il a enseigné : *Se demander si c'est le bien commun ou le bien individuel.* [...] *Selon* [celles qui] *étaient en poste de pouvoir, je dirais qu'une partie de notre personnalité a été façonnée au fil des ans par les forces des religieuses. J'ai appris beaucoup des religieuses : l'espèce de quiétude qui existe dans l'école.* Sur le plan de sa perception de lui-même, il se dit marginal, du moins en ce qu'on perçoit d'un directeur d'école : *Je ne suis pas un directeur mou, mais je suis capable d'avoir de l'ouverture. La dimension humaine est très importante et c'est ce qui me caractérise dans l'école.* D'ailleurs, l'approche humaniste à laquelle il a adhéré se manifeste chez lui par un besoin exprimé de garder un contact direct avec la classe. Une présence visible par les élèves et le personnel est importante pour témoigner de sa vision. La direction se voit comme *condamnée à l'excellence, ça veut dire qu'on doit toujours bien faire. Ça veut dire mettre les barres hautes. Comme directeur, je pense qu'il faut être à la fois ferme, humain puis ouvert d'esprit* [...]. *Je dirais que le directeur d'école doit amener les gens à ne pas être des moutons. Être visionnaire et anticiper.* Le langage verbal ou écrit prend une importance particulière en le considérant comme l'outil qui révèle qui il est. Il lui permet donc de se dire, de saisir qui il est et contribue à renforcer son identité : *Mon discours, c'est mon identité parce que la façon dont je me développe, c'est par ce que je dis, par ce que je fais, par la rétroaction, les feedbacks de mes collègues.* Il se dit intègre, transparent et fier de prendre soin des personnes de son école. Dmp-5 pense que les autres le considèrent comme quelqu'un qui est bien présent. *Avec la douceur et la dimension humaine, les gens se sentent respectés* [...], *compris et non jugés.* Il se perçoit comme un modèle de travail et il croit que les gens travaillent pour lui faire plaisir. Enfin, les regards posés par lui et ceux qu'il perçoit de la part des autres semblent être convergents.

LP : Le LP de dmp-5 est affirmé. On lui a demandé de poser sa candidature au poste de direction. Il se dit conscient des changements à opérer dans le milieu scolaire et il utilise différentes stratégies pour encourager le personnel à s'y engager. dmp-5 dit avoir pensé à un leadership participatif au point de départ avec son équipe. Toutefois, il affirme s'être ajusté à une posture différente à savoir que certaines décisions sont prises avec le personnel enseignant, d'autres avec la DES adjointe ou parfois, avec la collaboration des parents. Selon lui, *l'information doit circuler*. Et pour avancer dans le changement et prendre en compte les différents paramètres des situations, tout ne peut être décidé par tous. Il affiche un LP collaboratif. Il accorde une grande place au fait d'être présent dans l'établissement. Il entre en classe, observe et demande à l'enseignant ou l'enseignante pour intervenir dans le sens du renouveau pédagogique. Selon lui, c'est une façon de montrer et d'appuyer une posture pédagogique cohérente avec les changements de pratique demandés. Il s'organise même pour que les résistants se mettent en retrait pour ne pas bloquer le mouvement de croissance. Pour lui, le climat est un aspect fondamental à prendre en compte afin que le personnel puisse déployer ses compétences au service des élèves et de la communauté. *Comme directeur, toujours dire ce que j'ai à dire poliment, drôlement, des fois un petit peu plus cassant, ça dépend toujours des situations.* Dans son accompagnement du personnel, il se préoccupe de la vision des changements à opérer. *Il faut que je concède un petit bout* [...]. *Je vais utiliser à peu près tout ce qui est à utiliser, mais de façon effacée* [...]. *Tout en respectant l'intégrité de l'autre et le secret professionnel, je pense qu'il y a moyen de s'entraider.* Et *à partir du moment où je parle, je retourne un peu pour voir comment ils ont compris ça.* Les personnels scolaires *savent ce que je pense.* Selon lui, les gens sont fiers et cela veut dire : *je suis bien traité humainement par mon directeur, par mes collègues.*

PR : Au regard de la PR, dmp-5 mentionne l'importance des temps de réflexion. Il dit avoir travaillé sur les perceptions pendant ses études doctorales et avoir développé une introspection par rapport à ce qu'il fait. Il vérifie s'il reste en cohérence avec ses valeurs, ses croyances. Il dit avoir pris conscience qu'il devrait déléguer davantage des tâches et, en même temps, il se dit exigeant dans l'observation des compétences des autres. Ce qui l'amène à faire plutôt que faire faire. La posture de PR incite dmp-5 à rétroagir et à susciter la rétroaction chez les autres, dans l'action, qu'il s'agisse d'élèves, de membres du personnel ou de parents. Il ne prend pas de notes quand il est en entrevue avec un enseignant, convaincu que cela briserait peut-être le lien de confiance, ayant personnellement le sentiment de *monter un dossier* sur la personne. Son analyse de pratique pour vérifier la cohérence de son agir avec ses valeurs et croyances contribue à consolider ses choix et à ouvrir la porte à exercer consciemment l'influence qu'il peut avoir. Il ne veut pas afficher de discours théorique. Toutefois, il avance que la PR est une posture qui se développe et il pense que les jeunes enseignants doivent être accompagnés pour apprendre à réfléchir sur leurs pratiques. Selon lui, ils lisent trop peu. Quant à sa participation à la présente étude, dmp-5 dit : *C'était vraiment pour me permettre de voir où j'en étais dans le développement de ça* [...] *avoir livré le meilleur de moi-même à partir des questions.*

4.1.9 Portrait de dms-14

IP : dms-14 a une formation universitaire en philosophie. Il se destinait d'abord à l'enseignement collégial. Au regard de son accès à la direction d'école, dms-14 précise : *J'étais un élève* [...] *turbulent* [...]; *si la direction n'avait pas fermé les yeux sur quelques-unes de mes bêtises, probablement que je ne serais pas rendu où je suis présentement* [...]. *Ce regard qu'on a eu sur moi* [...] *m'a fait profondément aimer l'école.* Puis il enchaîne : *L'université* [...] *avait une valeur sûrement idéalisée* [...]. *Mais cela m'a servi à ne jamais quitter l'école et à ne*

jamais arrêter d'apprendre. Il a successivement occupé des postes d'animateur de pastorale et de conseiller pédagogique. *J'ai beaucoup aimé mon métier de professeur; assez rapidement, je suis devenu conseiller pédagogique, chef de département*. Le passage à la DES s'est fait par la suite d'une conférence prononcée qui a été très appréciée dans une école. Cela lui a donné confiance. [J]*e n'avais pas du tout envisagé d'être à la direction d'école*. Des propos de dms-14, il ressort que la DES a une fonction de rassembleur et de modèle qui tient compte à la fois des dimensions affective et cognitive pour réussir à gagner la confiance des gens. Il se considère comme un accompagnateur qui incite les membres du personnel à réfléchir sur leurs agirs de manière à les conduire vers une plus grande cohérence en lien avec la vision de l'établissement. *Je suis un gars de valeurs,* [...] *totalement incapable de voir mon rôle de directeur en dehors de ce rôle d'accompagnateur* [...]; *quand je suis arrivé ici, les gens étaient un peu résistants à la réforme qui s'implantait au secondaire* [...]. *Ils attendaient finalement quelqu'un qui allait les aider à avancer.* Et pour y arriver, il faut savoir mobiliser des ressources externes qui lui semblent nécessaires pour maintenir les objectifs qu'il se donne pour la réussite des élèves. *Ça prend quelqu'un pour coordonner les trois services* [les services à l'enseignement, des services complémentaires et les services administratifs] *ensemble. Puis* [les] *faire avancer* [...] *dans la même direction.* [...] Faisant partie de différents comités de réflexion, dms-14 sait tirer profit des échanges sur différentes théories et pratiques pour s'enrichir de ressources nouvelles et se construire professionnellement. Le traitement et la diffusion de l'information par l'écrit de dms-14 pour présenter différents aspects de la pédagogie de même que ses prises de position et ses idées sont des moyens pour se décrire professionnellement. En ce qui a trait à sa perception de lui-même, il se dit être passionné. [Quand] *j'ai l'impression que l'émotif prend le dessus sur le rationnel,* [...] *ça renvoie une image de moi avec laquelle je ne suis pas confortable* [...]. *On est beaucoup plus souvent observé qu'observateur.* [...] *Il ne*

faut pas que je perde de vue que je suis comme un modèle. La perception que les autres ont de dms-14 semble identique à celle qu'il se fait de lui.

LP : dms-14 considère que la pédagogie est fondée sur une conception de l'apprentissage et de l'être humain. D'où l'importance de partager la sienne avec celles des personnes avec lesquelles il exerce sa profession de direction. Le directeur souligne qu'il faut respecter le rythme des gens dans l'appropriation des changements qui ne sont pas seulement de l'ordre de l'exécution dans un contexte professionnel et professionnalisant. Le discours emprunté pour nommer les changements doit être à la portée des gens dont on souhaite l'adhésion. Les propos de dms-14 rappellent l'importance de comprendre le pourquoi avant de passer au comment. Toutefois, le comment peut apporter une meilleure compréhension, un approfondissement du pourquoi des changements, par la confrontation des points de vue, l'efficience et l'efficacité au moment d'agir. Il ressort qu'il doit y avoir place à l'anticipation, à la planification et à l'organisation, mais il précise : *Je crois à la planification à condition de ne pas en faire un absolu. Si je veux aller au-delà de ce qu'on a planifié, je ne me gênerai* [...] *pas pour y aller.* De plus, pour favoriser l'engagement, en cohérence avec les changements souhaités, les bons coups qui vont dans le sens du développement pédagogique sont connus et nommés. Quand dms-14 réfléchit à ses choix, il dit le faire pour diriger ou anticiper l'intention derrière l'action, ce qui peut aussi inclure la dimension contrôle qui est nécessaire pour s'ajuster au besoin. D'où la préoccupation exprimée par dms-14, de trouver et de préciser les critères d'évaluation de l'action et certaines balises pour réguler en cours d'action. Alors, dms-14 s'accorde du temps pour garder des traces de ses réflexions qu'il partage avec ses collègues à la direction et avec le personnel enseignant : il produit un *document pédagogique bimensuel.* De plus, le réseau en forum permet la circulation des réflexions.

PR : Dans son discours, dms-14 montre son intérêt à réfléchir seul pour se documenter, bien structurer sa pensée, mais aussi pour construire des réseaux de partage autour de sa pratique et de celles qui ont cours dans l'établissement. Il avance que pour assurer la réussite éducative des élèves, en solidarité avec les personnels, il s'accorde du temps de réflexion et il la nourrit chez les autres : *on s'assoit pour prendre un recul ou on partage les difficultés qu'on a eues, les bons coups qu'on a réalisés* [et] *on prépare l'année ensemble parce qu'on veut s'aligner dans des plans d'action communs.* La DES peut nommer facilement les lieux de partage pour questionner les croyances et les pratiques et porter un regard critique sur celles-ci avec les personnes concernées. Il saisit différents moyens par l'écriture pour faciliter la réflexion sur l'agir : articles de revues en éducation, résumés d'articles, réflexions personnelles publiées dans un journal de l'école, descriptions de projets pédagogiques soulignés comme bons coups dans l'établissement, etc. *J'aime garder des traces de ce qu'on fait.* [...] *Un discours écrit.* [...] *Ça aide à dire qui je suis aux autres mais en disant aux autres, ça vient sceller* [...] *les convictions profondes que j'ai.* Quand dms-14 analyse son action et sa façon d'être comme DES, il réalise que ce qu'il a à faire exécuter, est une décision construite en collaboration et souvent modelée sur ce qu'il préconise, ce qu'il avait comme vision pour le développement de l'école et la réussite des élèves. D'où l'étroite combinaison entre la PR et un leadership approprié aux changements prescrits ou pressentis (innovation) pour réaliser la mission éducative. Enfin, on lui reconnaît sa force sur le plan de la structuration. Ce directeur dit réfléchir avant l'action, s'interroge sur le pourquoi, mais aussi sur le comment faire et le comment être. Participer à ce projet de recherche a, selon lui, favorisé *l'auto-observation. Ça m'a appelé à réfléchir sur des dimensions de mon travail que je n'avais probablement pas eu l'occasion* [...] *de réfléchir autrement. Recoudre des parties de ma vie professionnelle* [...], *les choix que j'ai faits de passer d'un établissement à l'autre*, [...] *de passer de la direction des études à la*

direction générale, [...] *d'avoir quitté l'enseignement. À travers le questionnement qu'on a eu,* [...] *ça m'a aidé à voir qu'il y avait un fil conducteur.*

4.1.10 Portrait de dfp-14

IP : dfp-14 a été enseignante, animatrice de pastorale et directrice de la vie scolaire avant d'accéder à la direction d'établissement primaire. *J'ai été heureuse à l'école, tant dans les matières scolaires que pour tout ce qui était parascolaire* [...]. *L'éducation, c'était la valeur numéro un pour mes parents* et, selon elle, c'est toujours présent. Aussi, elle dit s'intéresser à la politique, aux rouages légaux liés au champ des DES, aux lois, celles de l'instruction publique et du code du travail. Après un temps d'arrêt, dfp-14 est retournée à l'université avant de devenir directrice. Elle considère avoir développé son identité beaucoup plus avec des mentors et des collègues avec qui elle avait une grande facilité à dire ce qu'elle ressentait et à confronter ses points de vue sur divers aspects de la vie scolaire et professionnelle. Elle considère qu'un autre élément de construction de son IP a été de vivre avec les difficultés scolaires de son enfant qui l'ont amenée à vouloir changer des choses pour la vie de celui-ci et des autres enfants. Dans sa perception d'elle-même, dfp-14 précise qu'en entrant dans la fonction, *le titre ne donne pas l'être, le savoir, le savoir-faire, le savoir-vivre, le savoir-être.* Dfp-14 exprime sa compréhension de la construction identitaire en affirmant que c'est l'ensemble de ses expériences, y compris celle de parent, avec les formations qu'elle a reçues au cours des différentes étapes de sa vie et ses expériences dans le monde scolaire qui font d'elle qui elle est comme directrice. En cheminement avec son personnel, elle a encore le sentiment de construire son IP et d'en être très valorisée. Sa culture de l'organisation, ses lectures, ses expériences professionnelles et ses connaissances de la nature humaine y contribuent aussi : *Il y a de la crédibilité dans le discours que je tiens. J'ai la chance de pouvoir être transparente, d'avoir le goût de lire. Je*

suis une fille de solutions, j'ai une bonne mémoire des chiffres. J'ai un équilibre de vie. C'est un métier très ingrat, être directeur. Une école qui va bien, ce n'est pas juste l'affaire d'un directeur [...]. *C'est dans cette complémentarité qu'on arrive à bâtir.* Par ailleurs, elle dit avoir le sens de l'organisation et une bonne méthode de travail. Elle parvient facilement à gagner l'adhésion des gens de son milieu. Dans la perception des autres, dfs-14 parle d'un événement déterminant qui l'a amenée à utiliser un langage axé sur le respect de l'autre. Les situations conflictuelles l'ont conduite, lors de nombreuses occasions, à se faire *une peau, une carapace. Le désir de plaire nuit à l'identité professionnelle parce tu développes une identité interrelationnelle mais non professionnelle.* Ici, on peut faire un rapprochement avec les propos de Dubar (2000b, p. 112) qui affirme que l'IP se construit « au moyen d'étiquettes et de statuts (identité pour autrui), acceptée et intériorisée à travers le sentiment d'appartenance (identité pour soi) ». Alors, si les étiquettes sont de l'ordre du plaire plutôt que de l'ordre des compétences et des savoirs agir professionnels, la DES passera à côté de la reconnaissance professionnelle fondée sur les savoirs spécifiques à la profession. Ce qui rejoint aussi les propos de Berger (2000). Et selon dfp-14, ce n'est pas le titre qui façonne l'IP, mais *le savoir, le savoir-faire, le savoir-vivre, le savoir-faire, le savoir-être, elle se construit dans le relationnel.* Pour cette directrice, l'IP de l'enseignant est différente de celle de la DES : *Je pense qu'un bon directeur sera toujours un bon enseignant. Toutefois,* [*un*] *bon enseignant n'est pas nécessairement* [une bonne DES]. *À la direction, tu dois aussi tenir compte des lois, des paramètres légaux, des antécédents dans le milieu,* [...] *avoir une vision plus large aussi, du développement de ton établissement.* Elle rejoint l'idée de métissage de Pelletier (2002), mais à la différence que l'évolution par les responsabilités et les rôles différents conduiront la DES à une structure de pensée pédagogique institutionnelle. Ainsi, il y aurait une présence aux autres non pas seulement comme collègue, mais plutôt comme précurseure et accompagnatrice du développement des compétences collectives

pour que l'école appartienne à tous ceux qui la fréquentent. Elle ajoute que *si on veut avancer, il faut une identité forte pour exercer le leadership approprié. Plus on sait qui on est, comment on agit, plus on peut exercer un leadership signifiant.* [...] *On sait comment interagir pour faciliter l'engagement dans le changement.*

LP : Selon dfp-14, *la forme de leadership qu'on a est influencée par notre IP. Plus on la maîtrise, plus on exerce un leadership signifiant parce qu'on peut nommer ce qui nous arrive, on peut interagir dessus.* Elle l'a expérimenté : *Quand j'ai eu des gens qui devaient assumer un leadership par rapport à moi.* Elle considère qu'elle exerce un leadership pédagogique situationnel de manière à ce que les gens puissent nommer leurs besoins et qu'ils soient pris en compte par la DES. Son rôle consiste à faire réfléchir le personnel sur les gestes pédagogiques qu'il pose. Un leadership d'accompagnement, d'idées et non de contrôle. Elle se dit en supervision, *non active en intervention mais en compréhension.* Elle parle d'un leadership réflexif qui donne du pouvoir à l'autre pour évoluer à partir du questionnement qu'elle a suscité. Et comme elle croit que tous les acteurs ont à collaborer pour faire l'école que l'on souhaite pour la croissance des élèves, elle a besoin du leadership de chacun et chacune pour que le projet commun se réalise. Et pour qu'il y ait engagement, selon dfp-14, il est important d'avoir du plaisir à faire son travail et d'être capable de cheminer avec son milieu : *l'école devient l'école de l'enseignant, de l'enfant, du parent avant d'être l'école de la direction. À l'école, on est des collègues*, selon elle. De manière générale, la DES fera l'intervention de reconnaissance et de régulation après l'action, selon le cas. Les formations suivies sont, selon elle, des occasions de contribuer à la construction de l'IP du personnel; elle demande ce qui en reste et non ce qui sera fait. Pour dfp-14, il est nécessaire de travailler en coopération et non de manière directive. Elle dit exercer un leadership rassembleur, parfois démobilisant au profit des changements

nécessaires. Son leadership est à la fois informel et formel et elle est soucieuse de prendre le temps et de respecter le temps pour s'approprier les bonnes stratégies.

PR : Cette directrice dit réfléchir avant, pendant et après l'action : *Je réfléchis beaucoup, j'ai un référentiel interne, je le valide, je le regarde, j'analyse [mon] modèle... Il y a un accueil inconditionnel, des choses non négociables, une rigueur intellectuelle, un souci d'équité, d'éthique et de justice*. Le fait d'avoir un référentiel interne signifie qu'elle peut établir des liens entre son agir, ses aspirations et ses valeurs et les effets de son action. En anticipant, elle établit des balises lui permettant d'établir des critères pour juger de son action. La PR occupe une place journalière dans sa vie : discours, journal de l'école, etc. Elle est consciente que sa pensée est mieux articulée et *que c'est plus fort pour influencer avec l'oral et l'écrit*. Sur l'importance d'écrire, elle dit : *J'ai écrit beaucoup pour saisir les données, mais j'écris aussi pour moi, pour me souvenir, pour me dire. À chaque début d'année, j'écris des textes pour partager avec mes collègues. Je les garde, je me dis que ça fait partie de l'histoire de l'école. Écrire est difficile* [...]. *Cela demande de réfléchir* [...] *sur comment je perçois une situation mais comment les autres peuvent percevoir ma façon d'agir, ma façon d'interpréter, d'intervenir, de parler. Et cela m'a fait jeter un regard critique plus large sur ma pratique*. Par l'écriture, elle se livre et structure mieux sa pensée à partir de ses valeurs, croyances et priorités. L'écriture lui sert de mémoire ainsi qu'aux autres dans la communauté. Enfin, sa participation à la recherche a été *une réflexion non démobilisante* [...] *qui fait cheminer* [... et à] *partager avec ses collègues.*

4.2 Éléments de similitude et de contraste chez les DES

Les éléments de similitude et de contraste qui émergent du discours des DES participantes à cette étude au regard des trois concepts centraux de cette recherche

ont été regroupés selon deux critères : 1) les caractéristiques de l'IP, du LP et de la PR qui se dégagent ou non des perceptions des DES; 2) les effets ou influences qui se dégagent ou non des perceptions des DES au regard des aspects du travail des directions, liés aux concepts sur les autres aspects de la vie des DES. Ces éléments sont présentés dans l'ordre de ces concepts : 1) IP; 2) LP et 3) PR. Ils sont classés en précisant si les DES rencontrées nient, ne parlent pas du tout, parlent peu ou affirment dans leurs propos les caractéristiques et les effets ou influences énoncés par une ou quelques-unes des DES.

4.2.1 Caractéristiques de l'identité professionnelle de DES et influences qui contribuent ou ont contribué à sa construction.

En regroupant des éléments de similitude et de contraste au regard des perceptions des DES exprimées lors des entretiens et dans les textes écrits concernant leur IP et des éléments qui ont contribué ou qui contribuent à la construction de celle-ci, des caractéristiques ont été dégagées au regard de l'IP. L'annexe 17, tableaux A.17.3, A.17.4 et A.17.5, présente de façon détaillée la répartition des réponses dans chacune des catégories et une explication sommaire pour chacune de ces caractéristiques et des influences. Ces informations sont illustrées dans les figures 4.1 et 4.2, suivies de l'explication sommaire des caractéristiques.

4.2.1.1 Caractéristiques de l'IP de DES selon leurs perceptions

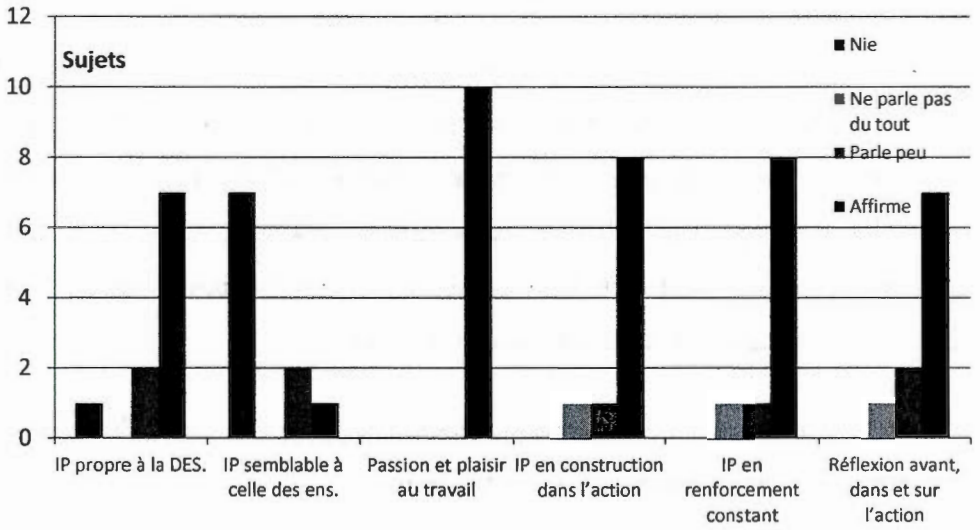


Figure 4.1 : Caractéristiques de l'identité professionnelle de DES

Voici les explications pour chacune des caractéristiques mettant en évidence les similitudes et les contrastes :

Caractéristique 1 : IP propre à la DES

Selon sept DES, elles ont une IP propre à leur fonction. Un directeur se considère encore comme un enseignant qui exerce des tâches de direction. Chez un autre, il y a une certaine ambivalence entre l'une et l'autre fonction; l'identité peut être considérée hybride.

Caractéristique 2 : IP de la DES semblable à celle des enseignants

La majorité des DES estime que l'accès à la direction change le regard porté sur elles. Même le directeur qui se considère encore enseignant révèle qu'on lui confie des problèmes d'autre nature et qu'on lui demande conseil davantage qu'à l'époque où il exerçait son ancienne fonction.

Caractéristique 3 : Passion et plaisir au travail dans la fonction de DES

Il y a un discours commun à l'ensemble des DES. La passion et le plaisir procureraient une aisance dans le travail professionnel et dans les relations avec les différentes instances du milieu et un sentiment de confiance en soi.

Caractéristique 4 : IP en construction dans l'action

Ce n'est pas l'accès au poste qui confère une IP propre à la DES. La diversité des tâches à exécuter modèle son IP de façon différente de celle de l'enseignant. Grâce à la formation initiale et continue, à l'expérimentation sur le terrain et aux défis à relever dans l'action, le processus se poursuit par la pratique questionnée et ajustée selon les problématiques. Une DES affirme que l'IP de la DES n'est pas définitive : c'est le contexte qui la rend opérationnelle et elle se verrait différemment s'il y avait retour à l'enseignement.

Caractéristique 5 : IP en renforcement constant

Que ce soit par son leadership ou sa capacité d'anticiper, de planifier et de réguler ses pratiques avec ou sans modèle théorique et de faire réguler celles des autres, la DES qui agit selon conviction et cohérence avec une vision affirmée devient de plus en plus forte et peut agir efficacement dans les défis à relever pour procéder aux changements prescrits. Une DES remet en question son IP de DES après plus de cinq ans en fonction, ce qui la porte à réfléchir à un retour à l'enseignement.

Caractéristique 6 : Réflexion avant, dans et sur l'action pour assurer la cohérence dans l'action

Selon neuf DES, la PR est à la fois un outil, un moyen et une posture qui sont favorables au maintien de la cohérence sur le plan des valeurs pour le choix d'actions efficaces et efficientes et pour l'anticipation des effets de l'action. Toutefois, deux de ces DES disent souhaiter adopter cette posture, mais ne pas en

avoir souvent le temps. L'une d'elles affirme ne pas la prendre suffisamment. L'une de celles qui en parlent peu, dit réfléchir surtout en dehors de l'école. Celle qui n'en parle pas du tout témoigne d'une posture de praticienne réflexive par son questionnement sur le sens de sa profession, les changements qu'elle souhaite opérer dans l'école et la commission scolaire. Il y aurait, chez plusieurs DES, une faiblesse de la PR, considérant que peu font état des modèles d'action qu'elles ont créés ou adoptés.

4.2.1.2. Influences sur la construction de l'IP de DES selon leurs perceptions

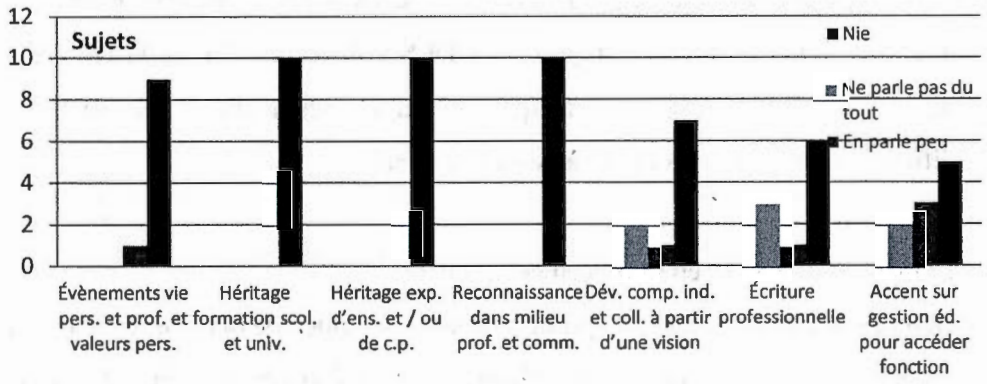


Figure 4.2 : Influences sur la construction de l'IP de DES

Voici les explications pour chacune des influences dégagées en faisant ressortir les similitudes et les contrastes.

Influence 1 : Événements de la vie personnelle et professionnelle et valeurs personnelles

Des DES affirment que des personnes leur ont servi de modèles et leur ont communiqué leurs valeurs. D'autre part, des événements dont l'échec personnel

ou professionnel, des refus de projets, la maladie et le deuil ont mené à une prise de conscience des forces de certains sujets rencontrés au point de leur donner le goût de raffermir leur IP et de relever des défis dont celui de la DES. Il est soulevé par quatre DES que des événements peuvent conduire une DES à être confrontée dans ses valeurs personnelles dans des décisions institutionnelles. Dans les propos, il est dit que des traits de personnalité contribuent à favoriser l'IP de DES. Une autre DES ajoute qu'un apprentissage effectué dans le milieu professionnel se transpose aussi dans sa vie personnelle.

Influence 2 : Héritage de la formation scolaire et universitaire

L'expérience d'élève et d'étudiant a laissé des traces dans la perception de ce que chacun souhaitait devenir comme enseignant ou DES : rigueur d'un professeur d'université : humanisme de formateurs; bonté et sens critique d'un enseignant.

Influence 3 : Héritage de l'expérience d'enseignement et/ou de « conseillance » pédagogique

Toutes les DES affirment que leur expérience antérieure en classe et auprès des collègues a été déterminante pour se faire connaître, et développer leur LP et que cette expérience les a préparées à l'exercer dans un plus large déploiement dans la fonction de direction. Selon trois DES, l'expérience d'enseignement serait nécessaire. Une DES qui se considère efficace et efficiente, affirme avoir débuté dans la fonction sans aucune formation universitaire à l'enseignement et à la gestion de l'éducation. Cependant, selon elle, ce serait son expérience en « conseillance » pédagogique et à l'enseignement collégial et son souci de développement personnel par la lecture et le questionnement continu de ses pratiques qui lui ont permis de bien débuter. En revanche, en cours d'exercice, elle a senti le besoin d'aller chercher de la formation en gestion de l'éducation.

Influence 4 : Reconnaissance de la part des autres dans le milieu professionnel et dans la communauté

La reconnaissance, les marques de gratitude manifestées permettraient de valider le regard déjà porté sur soi, de le confirmer, de le renforcer ou de le modifier à l'avantage de la DES qu'on veut être. Ce serait un élément majeur pour évoluer aisément dans la profession. La confiance dans l'agir serait proportionnelle à celle qui est manifestée par les gens du milieu professionnel et de la communauté (autorités, élèves, parents, enseignants, collègues, etc.).

Influence 5 : Développement de compétences individuelles et collectives à partir d'une vision d'ensemble de la mission et de la communauté

Des DES relatent que les responsabilités portées à plus grande échelle que la classe pour le développement des compétences façonnent leur vision et leur IP différemment de celle de leur identité enseignante. Les échanges réflexifs avec les membres du personnel, des collègues et d'autres ressources externes à l'établissement, des discussions au sein d'une association professionnelle permettent de questionner, de confirmer la posture intérieure et extérieure, la perception de soi comme DES pour réaliser un but, une mission.

Influence 6 : Écriture professionnelle

Plus de la moitié des DES avancent que l'écriture professionnelle permet d'informer, de partager leurs valeurs, leurs points de vue, de rendre compte de gestes posés, de faire le portrait de leur école et des interactions, d'en garder des traces pour faire un bilan de leur agir professionnel et de mieux se dire à elles-mêmes et aux autres. Pour plusieurs d'entre elles, l'écriture favoriserait l'analyse et la synthèse de sa pensée selon le contexte. Par l'écriture, la DES est présente sous différents modes dans et à l'extérieur de l'établissement.

Influence 7 : Accent à mettre sur la formation à la gestion de l'éducation pour accéder à la fonction

La moitié des DES participantes affirment que les responsabilités liant la direction avec des instances externes à l'école comme le MELS, la commission scolaire, la communauté civile, les incitent à gérer avec des forces pédagogiques et politiques particulières qui dépassent la formation à l'enseignement pour développer et soutenir le projet d'établissement. Elles avancent que la formation en gestion est nécessaire pour être efficaces et efficientes.

4.2.2 Éléments de similitude et de contraste au regard du leadership pédagogique de DES et des influences sur la construction de leur identité professionnelle

Comme pour le concept de l'IP, des caractéristiques du LP de DES et des influences de ce LP qui ont contribué ou pouvant contribuer à la construction de leur IP, ont été dégagées. Dans un premier temps, ce sont ces caractéristiques qui sont présentées dans l'annexe 17 (tableau A.17.5). Des éléments de similitude et de contraste sont regroupés au regard des perceptions des DES, exprimées lors des entretiens et dans les textes écrits concernant leur LP et le taux de satisfaction au regard de l'influence qu'elles croient avoir dans leur milieu. La figure 4.3 qui illustre les caractéristiques du LP des DES participantes est suivie d'une explication sommaire en évoquant les éléments de similitude et de contraste.

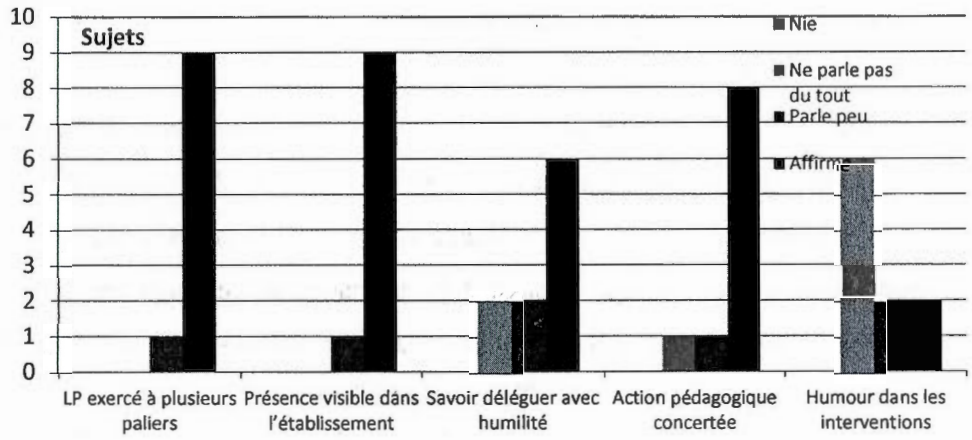


Figure 4.3 : Caractéristiques du leadership pédagogique de DES

Voici les explications pour chacune des caractéristiques en mettant en évidence les similitudes et les contrastes :

Caractéristique 1 : LP exercé à plusieurs paliers dans et à l'extérieur de l'établissement Le LP de la DES peut teinter le choix des pratiques dans les classes et il se situerait dans un cadre plus large que celles-ci. Il est lié à l'ensemble de la structure institutionnelle afin que cette dernière soit au service de la réussite des élèves, à la qualité des services offerts au personnel et aux parents : l'influence s'exerce sur les orientations et les finalités de l'établissement scolaire, les changements organisationnels, la formation continue du personnel scolaire, l'engagement dans l'analyse des pratiques ou/et la PR, le climat de travail et d'apprentissage dans l'établissement scolaire, les changements qui se font dans l'établissement et dans les classes, dans les relations avec les parents et les collègues et même dans la communauté, selon les individus.

Caractéristique 2 : Présence visible dans l'établissement sur le terrain et par la réflexion verbale et écrite

La présence physique et les réflexions verbales et écrites de la DES inspirent et permettent le modelage de l'agir du personnel enseignant avec les autres membres du personnel, les élèves et les parents. Quatre DES exprimé l'importance d'amener le personnel de leur établissement à être des praticiens réflexifs. Cela aiderait, selon elles, à exercer un leadership efficace. Toutefois, deux d'entre elles expriment aussi le besoin de sortir de leur milieu pour participer à des comités, des colloques, des organismes éducatifs pour se ressourcer, créer des contacts et prendre une distance de leur école pour être en meilleure posture de la diriger.

Caractéristique 3 : Savoir déléguer avec humilité

Quelques DES ont insisté avec plus ou moins d'ampleur sur la façon d'être en déléguant ou en partageant des tâches pour une plus grande efficacité à diriger et à atteindre les buts fixés. Cela demanderait une certaine vigilance pour déléguer des tâches et des décisions et reconnaître des mérites qui reviennent à l'équipe selon quatre DES. Deux d'entre elles affirment avoir à faire attention dans des situations tendues pour ne pas blesser. Une DES se définit comme un *gros ego* et fait même une généralisation à l'ensemble des DES.

Caractéristique 4 : Action pédagogique concertée

Des DES affirment que leur LP s'exerce dans l'action concertée avec les membres du personnel pour faire évoluer l'acte pédagogique dans l'école.

Caractéristique 5 : Humour dans les interventions

Deux directions considèrent l'humour comme un facteur qui contribue à dédramatiser des situations, à resserrer des liens entre la DES et les membres de l'équipe-école et à favoriser un climat relationnel agréable.

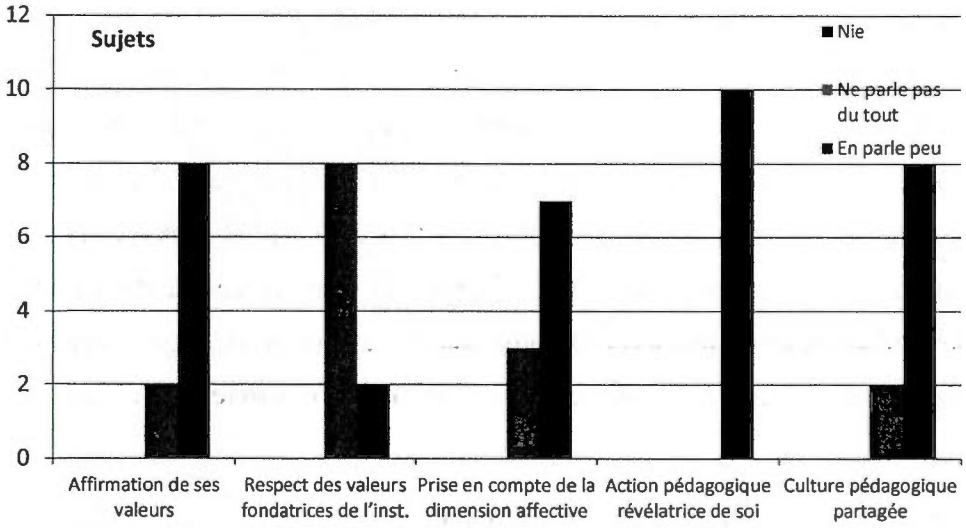


Figure 4.4 : Influences du LP de DES sur la construction de leur IP

La Figure 4.4 illustre les éléments dégagés des propos et points de vue des DES au regard de leur LP qui ont pu influencer la construction de leur IP. Toutefois, les informations détaillées sont présentées dans l'annexe 17 (tableau A.16.6). Voici les explications pour chacune des influences qui auraient contribué à la construction de l'IP.

Influence 1 : Affirmation de ses valeurs
La DES est appelée à manifester son LP basé sur les valeurs humaines selon les dix DES et dans des situations qui confrontent même les valeurs profondes selon quatre DES.

Influence 2 : Respect des valeurs fondatrices de l'institution
Deux DES affirment que le respect des valeurs fondatrices de l'institution dont l'une, les valeurs spirituelles et l'autre, l'écoute est un élément facilitant l'influence dans le milieu. Ce serait, selon elles, un renfort à leur IP. Ce respect

apparaît encore présent de manière implicite dans le climat de l'institution visitée. Chez les autres DES, le discours relatif aux valeurs fait plutôt référence au respect des personnes, des programmes, de la Loi et des règles de vie.

Influence 3 : Prise en compte de la dimension affective

Des DES affirment que la dimension affective est importante dans l'exercice du LP pour faciliter l'adhésion aux projets, la compréhension des individus et le maintien d'un climat organisationnel adéquat. Une DES confie qu'elle utilise un discours empreint de sentiment pour persuader les élèves et les parents.

Influence 4 : Action pédagogique révélatrice de soi

L'action visible comme les choix exprimés, les gestes posés, les justifications fournies permet de se révéler aux autres et d'ajuster le regard porté sur soi. Selon les DES, cette action est verbale, écrite ou gestuelle. Le LP est lié aux réflexions et aux choix de pratiques pédagogiques enseignantes partagées et discutées avec les élèves, les parents et le personnel, individuellement et en groupe.

Influence 5 : Culture pédagogique partagée

Selon la perception de DES, le LP nécessite une connaissance des programmes, des approches et des stratégies pédagogiques ainsi que des compétences pour exercer une influence dans l'établissement au regard de la mise en œuvre du programme de formation et selon elles, c'est un atout identitaire.

Il s'est dégagé aussi des similitudes et contrastes au regard du degré d'influence et de satisfaction que les DES ont exprimé à l'égard de leur LP (figures 4.5 et 4.6) dans leur milieu respectif dans les réponses au questionnaire (annexe 8).

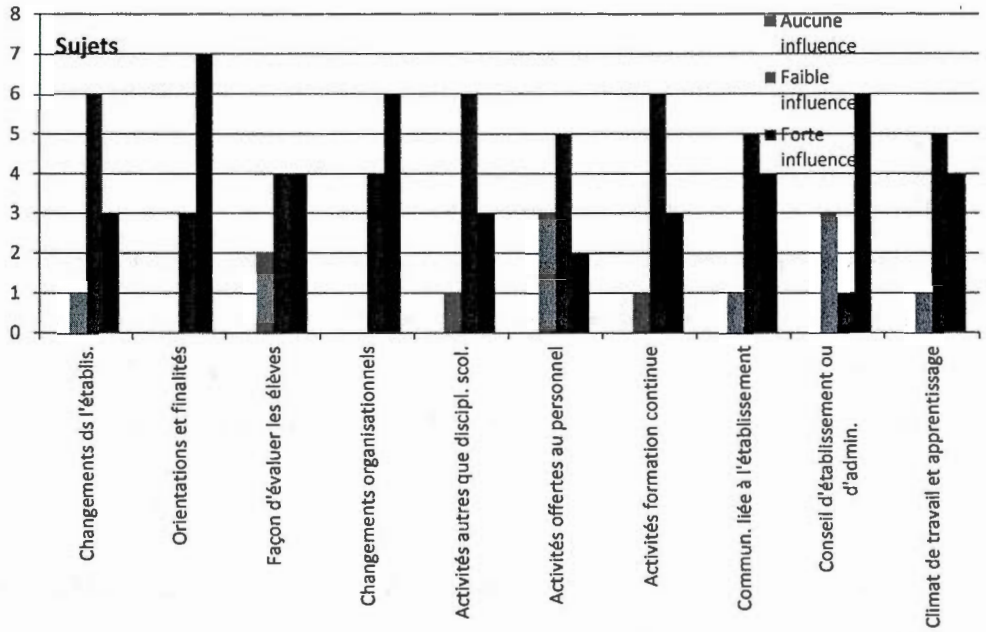


Figure 4.5 : Influence des DES sur les différents aspects de la fonction

Par le questionnaire (annexe 8), les DES ont été invitées à exprimer le degré d'influence qu'elles croyaient avoir sur différents aspects de la vie dans leur établissement. Il s'agissait de vérifier si elles considéraient que leur LP était efficient (voir les résultats compilés à l'annexe 17, tableau A.17.1). Quelques items du questionnaire ont été regroupés. Les items choisis présentés dans la figure 4.5 ci-après sont en cohérence avec le concept de LP présenté dans le cadre théorique de cette recherche : 1) les changements pédagogiques qui se font dans l'établissement (classes ou autres lieux); 2) les orientations et les finalités de l'école (sens de la vie à l'école, projet éducatif, visées de réussite des élèves); 3) les façons d'évaluer les élèves; 4) les changements organisationnels (horaires, formation des groupes); 5) les activités autres que celles qui sont liées aux disciplines scolaires (culturelles, sportives); 6) les activités sociales offertes au personnel; 7) les activités de formation continue du personnel scolaire (plan de formation, sessions de formation); 8) la communauté liée à l'établissement

(parents, municipalité); 9) le conseil d'établissement ou le conseil d'administration; 10) le climat de travail et d'apprentissage dans l'établissement scolaire. Pour la plupart des éléments sur lesquels les DES peuvent exercer leur LP, celles qui faisaient partie de la recherche ont avancé majoritairement qu'elles avaient la perception d'exercer une forte ou une très forte influence.

D'autre part, il a été demandé aux DES (annexe 17, tableau A.17.2) de nommer des changements dans leur établissement et d'exprimer le degré de satisfaction éprouvé quant à l'influence qu'elles avaient sur ces changements (voir la figure 4.6).

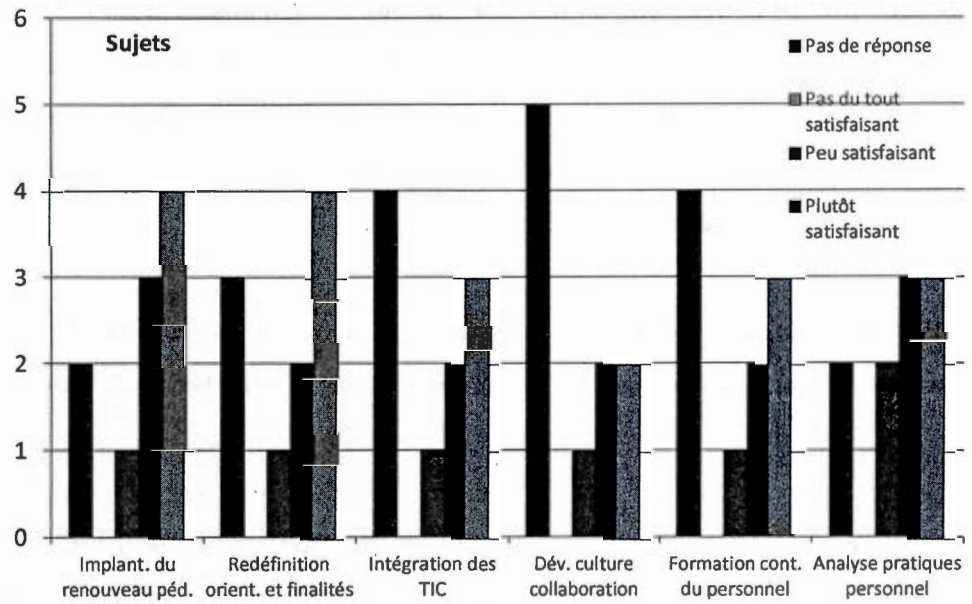


Figure 4.6 : Degré de satisfaction des DES quant à leur influence

Le taux de satisfaction des DES participantes lié à leur influence est plutôt satisfaisant et très satisfaisant dans l'ensemble des changements évoqués. Pour la plupart des éléments sur lesquels ces DES peuvent manifester leur LP, elles ont affirmé majoritairement qu'elles considéraient exercer une forte ou une très forte influence. Ceux qui sont ressortis par une seule DES, avec un degré très satisfaisant,

sont : 1) une culture de cohérence entre les orientations ministérielles, les perceptions véhiculées par les médias et le cœur du système éducatif école-parents-élèves; 2) la mise en place d'une approche « sociocratique » de la participation du personnel afin d'établir un lien entre la mission de l'école et la responsabilité de chacun des acteurs; 3) la redéfinition du projet éducatif dans le cadre des changements à instaurer. Les éléments évoqués par une seule DES avec un degré plutôt satisfaisant, sont : 1) l'introduction d'une nouvelle culture d'évaluation comme soutien à l'apprentissage en plus de la reconnaissance de sanction; 2) la suggestion de lecture réflexive sur les pratiques et l'adoption par quelques membres du personnel; 3) la créativité, le jugement critique, le questionnement sur la pratique professionnelle pour faire vivre les changements dans l'organisation; 4) l'exercice du regard critique devant l'erreur, l'échec, la réussite et l'innovation dans les changements avec l'équipe du personnel; 5) la prise en compte consciente de la dimension affective dans le changement.

4.2.3 Éléments de similitude et de contraste au regard des perceptions de DES concernant leur PR et de ses effets ou influences sur la construction de leur IP

Comme pour le concept de l'IP et du LP des DES participantes, des caractéristiques ont été dégagées au regard de la PR. Des éléments de similitude et de contraste au regard des perceptions que ces DES ont exprimées lors des entretiens et dans les textes écrits concernant la PR, les effets possibles de cette pratique et des éléments qui ont contribué ou qui contribuent à la construction de leur IP ont été regroupés (annexe 17, tableaux A.17.7 et A.17.8) (figures 4.7 et 4.8).

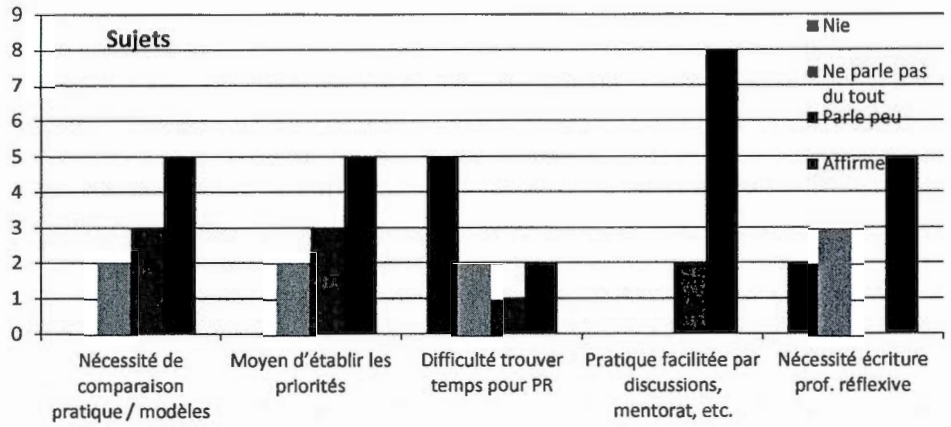


Figure 4.7 : Caractéristiques de la pratique réflexive de DES

Voici des explications des caractéristiques mettant en évidence les similitudes et les contrastes.

Caractéristique 1 : Nécessité de comparaison de sa pratique avec des modèles théoriques pertinents

Pour quelques DES, la complexité et la quantité des interventions à planifier et à exécuter nécessitent des modèles pour questionner les choix, les priorités et les effets des choix sur l'efficacité et l'efficience dans la fonction.

Caractéristique 2 : Moyen d'établir les priorités dans les nombreuses tâches à accomplir

Pour quelques DES, la PR permettrait d'évaluer les situations et de déterminer les priorités avec des moyens de comparaison pour penser les choix en fonction des besoins, des effets possibles et de l'efficience dans la poursuite des buts.

Caractéristique 3 : Difficulté d'accorder du temps de façon régulière à la PR

Les nombreuses tâches (intervention, administration) et les contextes de turbulence n'aideraient pas à trouver du temps durant le travail pour la PR.

Caractéristique 4 : Pratique facilitée par les discussions avec les collègues, le mentorat, les lectures, les formations et les groupes professionnels

Pour une petite majorité de DES, la critique constructive dans les dialogues, les discussions, l'observation d'un ou de plusieurs autres collègues ou professionnels faciliterait le regard qu'on peut porter sur soi et sur ses pratiques.

Caractéristique 5 : Nécessité de l'écriture professionnelle réflexive

Des DES ont remis plusieurs documents dont des textes de réflexion produits dans le cadre de leur PR avec une critique sur le sens ou les effets des choix pédagogiques. Elles avancent que cela produit des changements même si elles ont peu de temps à y consacrer. D'autres ont aussi exprimé les bienfaits de l'écriture professionnelle pour faciliter leurs prises de décision. Deux DES ont manifesté une non adhésion à la nécessité de l'écriture professionnelle réflexive.

4.2.4 Effets ou influences de la PR sur l'IP selon les perceptions des DES

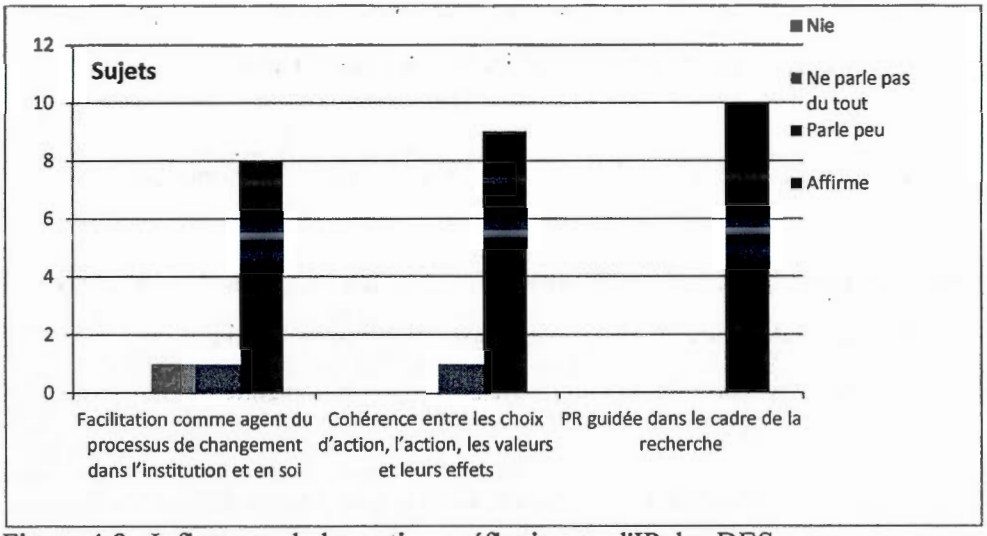


Figure 4.8 : Influences de la pratique réflexive sur l'IP des DES

Voici les explications au regard des effets ou influences qui se dégagent des données de la recherche.

Effet ou influence 1 : Facilitation comme agent du processus de changement dans l'institution et en soi

Des DES expriment qu'il faut savoir anticiper pour que se réalisent les ajustements et les régulations liés au contexte de changements prescrits et qu'elles se perçoivent mieux comme agentes de changement. Pour ce faire, il faut, selon elles, réfléchir dans et sur ses pratiques de même que sur leurs effets pour les améliorer. Elles doivent faire des retours métacognitifs sur leur façon d'être et d'agir pour mieux faire avancer et faire réfléchir les autres. L'une d'elles, qui souligne ne pas réussir à faire en sorte que les changements prescrits s'effectuent selon le rythme qu'elle souhaiterait, affirme que la PR serait un atout pour elle. En fait, elle permettrait de faire régulièrement le point sur son cheminement dans la construction de l'IP.

Effet ou influence 2 : Cohérence entre les choix d'action, l'action, les valeurs et leurs effets

La réflexion avant, dans et sur l'action est une posture favorable au maintien de la cohérence sur le plan de ses valeurs et de ses actions, à un choix d'actions efficientes et à l'anticipation des effets de son action selon huit DES. Quatre DES ont dit que l'écriture aidait à préciser leurs choix et à les justifier et ainsi, à contribuer au développement de leur IP.

Effet ou influence 3 : PR guidée dans le cadre de la recherche

La PR guidée, telle qu'utilisée dans la recherche, aurait permis à toutes les DES de faire un bilan de leur action pédagogique et des effets de celles-ci sur les plans identitaire, pédagogique, organisationnel, institutionnel et de la gestion. Toutefois, en faisant un bilan de ses actions et de leurs effets dans la communauté éducative,

une DES pense retourner à l'enseignement sans précisions à propos de ce choix.

4.3 Facteurs contribuant ou pouvant contribuer à la construction de l'IP de DES

Legendre (2005, p. 663) définit les facteurs comme « chacun des éléments qui intervient dans une action pédagogique ou plus strictement didactique et qui en influence le résultat ». Considérant ces définitions, l'analyse des entretiens semi-dirigés et du recueil de traces a fait émerger des facteurs pouvant contribuer à la construction de l'IP de DES participantes, classés en trois catégories : 1) des facteurs individuels; 2) des facteurs relationnels et 3) des facteurs situationnels.

4.3.1 Définition des facteurs individuels, relationnels et situationnels

Les facteurs individuels ou «variables», pour reprendre la classification de Charlier (2002) sont des éléments liés aux caractéristiques et traits spécifiques servant à définir l'individu, à des processus internes qui peuvent mobiliser une action cognitive, métacognitive, affective ou volontaire de la part de celui-ci (Charlier, 2002). C'est par une succession d'identifications que l'individu devient conscient de ses valeurs, de ses croyances, de ses conduites qui le révèlent à lui-même. Dans cette étude, il s'agit de dégager des propos des DES participantes, les facteurs ou variables de cet ordre, susceptibles d'influencer la construction de leur IP.

Les facteurs relationnels sont des éléments liés aux processus des relations interpersonnelles. Pour créer des liens et entretenir des réseaux profitables pour soi et pour les autres, cela nécessite de la motivation et de l'engagement (Saint-Pierre, 2002). L'identité n'est pas seulement individuelle. Elle se construit par le regard qu'on porte sur soi, mais aussi par celui des autres et la perception qu'on se fait de celui-ci. L'image de soi que la DES présente, par exemple, est soumise au regard,

à la reconnaissance d'autrui (Blanchet, 2004). Ainsi, il reste à savoir si la DES présente une juste image d'elle-même. L'auteur précité affirme que

> l'identité est dépendante à la fois de la conscience de soi et de la reconnaissance par autrui, quelles que soient les affiliations des uns et des autres. La reconnaissance se négocie non seulement avec ceux qui partagent les mêmes valeurs, les mêmes visions du monde, mais avec l'ensemble de la collectivité. (Blanchet, 2004, p. 10-11).

Les facteurs situationnels quant à eux, sont, selon Charlier (2002) des éléments liés aux processus de planification, d'organisation, de réalisation et d'évaluation de l'action enclins à favoriser ou à contraindre les structures institutionnelles et administratives de même que le climat institutionnel. Wittorski (2008) parle de situation avec ses contraintes au regard de l'identité au travail. Ces éléments auraient une influence sur la construction de l'IP. Enfin, dans cette recherche, il est question de connaître et d'intégrer ce que le regard des autres apprend à l'individu en contexte de travail. Il peut donc être intéressant de tenir compte du point de vue de Giordan et Souchon (1991) concernant des idées ou comportements liés à l'enseignement ou à l'action culturelle, même si, dans certains cas, les conceptions initiales des apprenants peuvent être jugées erronées. Il est plutôt judicieux de les prendre en compte pour les remettre progressivement en question, conseillent Giordan et Souchon (1991). Par ailleurs, Gauthier et Tardif (1992) précisent qu'il y a méprise au sujet de certaines conceptions erronées qui refléteraient de l'ignorance alors qu'elles seraient plutôt un signe du processus de raisonnement et de connaissances antérieures acquises que des sujets utilisent pour interpréter des situations. Les principaux facteurs contributifs à la construction de l'IP des DES participantes à la recherche sont d'abord présentés sous forme de tableau.

Tableau 4.1 : Facteurs contributifs à la construction de l'IP de DES

1. Facteurs individuels	1. 1Analyse des événements et situations de sa vie en général en cherchant des effets dans sa vie personnelle et professionnelle
	1.2 Vision institutionnelle du changement
	1.3 Adoption d'une posture de PR relativement à ses pratiques et à celles des autres membres de l'établissement
	1.4 Engagement dans des processus de changement et de régulation de ses gestes dans l'action
	1.5 Engagement dans une démarche de formation continue individuelle et collective
	1.6 Passion et plaisir au travail
2. Facteurs relationnels	2.1 Reconnaissance professionnelle par les pairs et par les autorités
	2. 2 Connaissance de stratégies relationnelles et capacité de les mobiliser à bon escient
	2.3 Respect du rythme et des besoins des personnes au regard du changement
	2.4 Prise en compte de la dimension affective
	2.5 Accès à un accompagnement professionnel
3. Facteurs situationnels	3.1 Clarification des rôles, des intentions et des attentes
	3.2 Connaissance de la culture organisationnelle et des caractéristiques de la communauté locale
	3. 3 Prise en compte des dimensions organisationnelle et temporelle pour un équilibre entre vie personnelle et professionnelle

4.3.1.1 Facteurs individuels

Les facteurs individuels contribuent à faire ressortir les caractéristiques et traits spécifiques servant à définir l'individu.

Facteur individuel 1.1 : Les valeurs et les modèles éducatifs véhiculés dans les milieux familial et professionnel peuvent aussi influencer la construction de l'IP : *Mon père était directeur* [...]. *C'est sûrement à cause de lui que je suis devenue directrice d'école* (dfs-8). *Je crois que les valeurs familiales et éducatives ont beaucoup influencé mon attitude. Ma profession d'orthopédagogue aussi* [...pour] *avoir une vision plus systémique de toute la profession.* Des difficultés familiales lui ont *permis d'être résiliente et d'avancer* (dfps-9). *Si un enfant vient frapper à ma porte, je lui dis : « Je vais être à toi dans 2 minutes ». À moins d'une urgence terrible, je l'accueille* (dmp-5). La prise en compte des expériences

personnelles et professionnelles en comparaison avec celles qui sont souhaitées en soi ou autour de soi peut conduire une DES à trouver progressivement un modèle d'action et à exercer son jugement dans le choix des démarches et des stratégies appropriées. *Je suis* un *directeur en devenir,* [...], *avec un dynamisme fort, capable d'écouter les autres, de comprendre entre les lignes et dans ce qui est dit faire preuve de discernement.* (dmp-5). La DES considère qu'il faut éviter d'intervenir à tout moment quand des personnes sont en difficulté ou si elle a des informations privilégiées : il faut choisir de le faire quand c'est nécessaire d'apporter du soutien ou des clarifications : *La dimension humaine est très importante, je suis présent à bon escient et ça fait progresser dans le cheminement professionnel.*

Facteur individuel 1.2 : La vision de la DES *sera inspirante et constructive de soi,* selon dfs-8, si, en n'oubliant pas celle de l'établissement, *les objectifs que la direction se donne sont en cohérence avec ses valeurs et ses croyances* (dfs-8 et dms-9b). La DES doit savoir *faire émerger* [les besoins] *s'ils n'ont pas été clairement exprimés* (dms-9b). *La conscience des forces développées et de leurs effets dans ses façons d'être et d'agir aidera à fixer des critères pour des objectifs réalisables* (dfs-8). Ainsi, la DES favorisera *leur engagement comme partenaires des changements prévus* (dfs-8). Pour dfps-9, cela veut dire : *être à l'écoute, analyser son milieu, poser des questions* [...], *être organisée pour répondre à des demandes,* [...] *être capable de travailler avec diplomatie avec différents partenaires, avoir un leadership pédagogique. Si j'ai choisi d'être directrice d'école, c'est parce que j'ai le pouvoir de faire changer les choses* (dfps-9). La vision personnelle de la DES pourra ainsi évoluer et son leadership se développer par les interactions et les rétroactions dans l'école. Ce *leadership de résonance contribue à la construction de son IP* [...] et à *celle des enseignants* (dms-14).

Facteur individuel 1.3 : Qu'il s'agisse d'analyse de pratique ou de PR, les DES y voient un avantage pour évoluer dans la profession. *L'analyse réflexive de ma pratique m'aide. C'est ma maîtrise qui m'a aidée à faire ça.* [...] *Et je le fais très régulièrement* (dfps-9). dms-14 montre son intérêt à *réfléchir seul pour* [se] *documenter, bien structurer* [sa] *pensée, mais aussi pour construire des réseaux de partage autour de* [sa] *pratique et de celles qui ont cours dans l'établissement.* [...] *je fais deux retraites avec eux* [mes collègues] dont une se passe à la fin de l'année *pour prendre un recul* et *préparer l'année ensemble* [...c'est] *avantageux pour tout le monde* (dms-9a). Ainsi, l'observation et la prise en compte des faits et gestes autour de soi, des sentiments et émotions qu'ils provoquent en soi pour la compréhension du sens des événements sont d'autres éléments d'une posture de PR qui favorisent la construction de l'IP des DES. Le fait de porter un *regard réflexif sur des aspects de la vie de l'école contribue à la bonne marche des actions éducatives comme le partage d'informations auprès des élèves, l'enseignement et les apprentissages* (dfs-8). La direction qui développe une PR assurera aussi celle *du personnel sous différentes formes pour offrir un plan de développement professionnel, un milieu qui facilite les apprentissages* (dms-9a).

L'écriture réflexive semble un moyen particulièrement important pour deux directions : *J'ai réalisé que j'avais besoin de saisir* [par écrit] *ce que je disais, rendre ça plus accessible pour les profs.* [...] *En gardant des traces écrites de mes observations et réflexions* [...], *je peux faire un retour éclairant pour me connaître et même me reconnaître.* (dms-14). [...] *J'aime garder des traces de ce que l'on fait et ça donne une impression de structure qui est appréciée.* (dms-14). *Quand il n'y a pas d'écrit et qu'il arrive un nouveau, tout est à faire.* [...] *L'écrit a tant de pouvoir pour conserver les choses, pour ne pas répéter les mêmes erreurs! J'écris tous les jours* (dfs-8). L'analyse comparée de ces traces, en rétrospective, peut faire

émerger différents aspects de soi à améliorer qui sont difficilement accessibles pendant l'action même.

Enfin, un autre élément de la construction de son IP consiste à réussir à dégager les effets ou traces de son agir, qu'il s'agisse d'une émotion comme la peur, la crainte ou la curiosité, d'une habileté, qu'on tient à conserver ou à mobiliser en situation, heureuse ou malheureuse, en étant conscient que ces effets ou traces se révèlent dans l'exercice de son leadership. Par exemple, *Si toi t'étais à ma place, tu réagirais comment?* Une telle question suscite le questionnement (dfp-14). *Avec les parents,* [...] *à partir d'eux, on se met en recherche de solution* (dmp-5).

Facteur individuel 1.4 : La recherche et l'acceptation du questionnement, de la confrontation des idées, de la validation par d'autres et de la rétroaction sont des moyens qui contribuent à progresser personnellement et professionnellement. La DES peut même en arriver à comprendre comment elle agit à travers des situations d'urgence et même à découvrir et à se découvrir dans les choix inédits qu'elle fera. *Être directrice d'école, je vois cela comme quelqu'un qui accompagne* [...] *les enseignants, qui doit conserver son calme en tout temps* (dfps-9). *C'est très PFEQ;* [allusion aux trois dimensions du développement de compétence] : 1) *je me mets dans un contexte : l'administration effective de mon école; 2) je réfléchis sur tout qui se passe autour de moi et 3) je mobilise toutes les ressources à ma disposition (internes et externes) qui vont me permettre d'améliorer.* [...] *Pour moi, l'identité professionnelle d'une direction d'école, c'est que je dois être l'apprenant chef dans l'école.* [...] *Je dois participer avec eux, vivre l'expérience aussi* (dms-9a). En cherchant à conserver des idées claires et articulées dans une situation de crise, à reconnaître ses erreurs et à maintenir une volonté de progresser, voilà autant de conditions qui permettront à la personne de se construire professionnellement. La DES qui veut construire son IP sera prête à représenter les changements en faisant

une place aux initiatives et à la flexibilité. Elle s'engagera à les mettre en œuvre avec ses équipes : *Je prends du recul puis je me projette en avant* [avec eux...] (dfp-14). Dans le processus de changement en interaction avec les individus, selon dfs-8, il s'agit de choisir des cibles pour débuter et faciliter l'engagement par les pairs. Cela devient une occasion d'*amorcer la réflexion,* avec une personne *qui vient réfléchir avec moi et à un moment donné, c'en est une autre* (dfs-8).

Facteur individuel 1.5 : La formation initiale et continue constitue une voie de professionnalisation de la DES en contribuant au développement des compétences professionnelles liées à la pédagogie et à la gestion pour remplir les nouveaux mandats qui lui sont confiés. *J'ai décidé de terminer ma maîtrise.* [...] *Cela m'aide à influencer mes pratiques, à réfléchir.* Il aurait été difficile de faire mon travail sans une forme d'accompagnement associée à la formation universitaire (dfps-9). Selon dmp-5 et dfps-8, la volonté d'apprendre constamment et de partager son savoir en vue d'améliorer, d'enrichir les pratiques, les siennes et celles de la collectivité et de partager ces pratiques est une disposition qui facilite la construction de l'IP de la DES. *Je m'exprime plus et je suis plus à l'aise à creuser dans mes actions.* [Il y a aussi] *le travail avec mes confrères.* [...] *Cela m'a apporté la rigueur intellectuelle qui m'a donné le goût de lire et* [...] *d'être constamment en formation continue* (dfs-8). La formation de la DES se présente comme un levier pour assurer la qualité des services, tout en élargissant sa culture en éducation et se rappeler l'importance de son rôle dans la mission (dfs-8 et dfps-9). Un prof *nous posait le type de questions pour nous permettre de prendre du recul* [...]. *Puis ce type de questions, je l'ai transposé auprès de mon équipe* (dmp-5). *Ce que j'ai appris, c'était vraiment de la construction aussi.* [...] *J'ai fait tous ces transferts et je n'aurais pas pu sans cette formation à la direction* (dfps-9). Les échanges d'expertise écrits ou verbaux, la participation à des colloques, à des

congrès sont des espaces de reconnaissance que les DES peuvent se donner pour se révéler professionnellement (dms-14, dfp-14).

Facteur individuel 1.6 : Pour l'ensemble des DES participantes à l'étude, la passion et le plaisir au travail contribuent à leur transformation et à leur développement professionnel. Une en particulier y voit une vocation qu'elle réalise : *Pour moi, être directrice d'école, c'est plus qu'une profession,* [...] *une vocation incluant une passion. Ça prend de l'ouverture et de l'autonomie professionnelle. C'est être responsable et contente de l'être* (dfp-6). *S'il arrive des situations ambiguës ou désagréables et que la DES sait conserver son enthousiasme et mobiliser son énergie, sa façon d'être et d'agir pourra avoir un effet de résonance dans le milieu et l'influencer* (dfps-9).

4.3.1.2 Facteurs relationnels

Les facteurs relationnels sont liés à des processus qui mobilisent la DES dans ses relations avec les autres acteurs de son établissement tout en lui permettant de se dire et de devenir, à l'aide des interactions.

Facteur relationnel 2.1 : La perception du regard posé sur soi peut avoir des effets importants sur la construction de son IP : *Si je suis rendu directeur d'école et que je suis heureux de l'être, ce n'est probablement pas étranger à ces regards qui ont été posés sur moi par* [un] *directeur en particulier* (dms-14). *On m'appelle pour être sur des comités; ils vont venir chercher ma force.* [...] *une préoccupation particulière pour les adjoints.* [...] *Je crois qu'il faut leur donner des dossiers pédagogiques dès le début* (dfs-8). *Il y a tout cela qui nous permet de nous construire et toute la formation qu'on se donne* [...]. *Ça fait seulement 5 ans que je suis à la direction et il* [le directeur général] *me sollicite souvent sur différents comités* (dfps-9). La DES qui n'aurait pas de crédibilité au point de départ aurait

des difficultés à présenter sa vision et à susciter l'adhésion des membres du personnel aux projets de développement : *Quand quelqu'un est crédible, il peut influencer* (dfps-9). Toutefois, cette crédibilité qui a souvent pris sa source dans la formation, les expériences antérieures, la manière de bâtir ses relations professionnelles, l'efficience et l'efficacité de son leadership, se consolide dans la cohérence entre le dire, l'agir et la posture dans le poste de DES : *J'ai peut-être une influence réflexive. J'amène les gens à réfléchir sur un sujet* (dfp-14). *Avoir le droit d'oser contester, de donner une opinion différente de celle du directeur* (dmp-5). La DES contribue à la reconnaissance par les pairs quand elle consacre du temps à développer un réseau social, culturel et communautaire pour un soutien relationnel entre collègues. *C'est très difficile de répondre aux demandes de chacun et de tous. Il faut toujours se demander si c'est le bien commun ou le bien individuel* (dmp-5). Elle peut ainsi alimenter les personnels de l'école par des idées et projets nouveaux. Elle se rend ouverte et flexible à l'accueil de ceux qui viennent de l'intérieur de l'école. *Le projet éducatif est bâti avec l'équipe-école* [...]. Dans le projet de cette école, [...] *je m'y suis intégrée et j'ai mis mes couleurs avec le temps* (dfps-9). L'humilité permet aussi de l'aisance à partager du territoire sans brimer l'expression de son identité et de celle des autres et cela, jusqu'à *laisser la place à quelqu'un qui va permettre à l'école d'avancer* (dfps-9).

Facteur relationnel 2.2 : La DES disponible à accueillir l'expression des besoins des individus et des groupes avec qui elle travaille *dans le respect de leurs valeurs* (dfp-6), se donne des points d'appui pour présenter ses valeurs et celles de l'institution. Une DES qui sait saisir les situations de tension pour rassurer et qui sait créer de la confiance, de l'enthousiasme et de l'espoir se donne des atouts pour mieux se connaître et se faire connaître : *On a une identité quand on nous reconnaît et on a un nom. Alors, est-ce qu'on connaît mon nom? Et est-ce que mon travail a un nom? Dans l'identité, je reconnais ce que tu fais* (dms-9b). Pour

accompagner le changement, la DES aura à prévoir des rétroactions afin de faire émerger ou de rendre explicites des actions à poser pour poursuivre, adapter ou modifier le cours des actions selon l'état des situations, tout en ramenant la vision du changement proposé. La reconnaissance des noyaux de leadership s'avère un atout pour la DES dans le développement de son leadership participatif. Il y a des groupes informels et des groupes plus formels. Comme certaines personnes exercent un leadership positif, *j'essaie d'exploiter les forces pour amener l'équipe à suivre ces gens-là.* [...] *Il faut être stratégique comme DES et bien utiliser les leviers de la convention collective et les leaders syndicaux* (dfps-9). Il est mentionné que le fait d'avouer ses erreurs ou ses manques contribue à nourrir le regard porté sur soi professionnellement *: Quand je ne fais pas bien, je leur dis* [...] *Je m'excuse et je l'avoue* (dmp-5). L'humilité apparaît comme un élément incontournable dans la confrontation des points de vue divergents *pour éviter l'affrontement, pour développer sa confiance dans les autres et être authentique.* [...] *Plus on fait confiance, plus les gens se sentent responsables* (dms-14).

Facteur relationnel 2.3 : Le changement social prend du temps et dépend de l'adhésion aux objectifs fixés. *Il importe pour la direction de connaître les étapes du changement et de connaître les différentes causes de résistance aux changements dans son établissement* (dms-14). *La direction qui connaît les processus de changement pourra ainsi anticiper ses réactions et celles des autres* (dfp-14), mobiliser ses ressources personnelles et celles du personnel, ajuster ses interventions et sa façon d'être dans l'émergence et la réalisation des projets individuels et collectifs. En tenant compte du rythme et des besoins des personnes, la DES considère faciliter la contribution à plus long terme d'un travail de collaboration et par le fait même, à se retrouver dans un contexte favorable pour son propre développement professionnel : *En arrivant dans un nouveau milieu, à la direction d'école,* [...] *stratégiquement parlant, c'est d'observer et de*

considérer à quel niveau les enseignants et les élèves se situent [...] *Et pour ça, on va aller chercher le modèle de Bourassa, un référentiel* (dms-9-b). De manière à prévenir l'essoufflement, la DES aura donc à anticiper des ressources et du temps de réalisation supplémentaires, sans oublier de reconnaître le rythme, les efforts et les succès des personnes. *Pour présenter les projets, je demande à l'adjoint, aux profs, aux parents de le faire.* [...] *Et je pense que c'est dans cette complémentarité, ce plaisir qu'on arrive à bâtir* (dfp-14).

Facteur relationnel 2.4 : La DES peut considérer jusqu'à quel point elle a la capacité d'intervenir efficacement au regard de ses propres émotions pour les gérer cognitivement afin de mieux gérer celles de la collectivité. *C'est très important qu'on crée un climat de confiance* (dfps-9). Quand la DES sait créer un espace dialogique de manière à ce que toutes les parties concernées puissent prendre la parole, elle se donne la possibilité de mieux mobiliser ses propres ressources émotionnelles et cognitives *: Comme directrice, je suis entrée par mon leadership d'expertise.* [...] *Je retire une grande satisfaction professionnelle quand j'ai pu influencer, surtout sur le plan pédagogique* (dfps-9). La reconnaissance par le personnel, les parents et les élèves, aide la DES à se dire et à entretenir un climat relationnel engageant et agréable : *Le besoin de reconnaissance, il faut savoir le* [combler] *et témoigner!* (dfp-14). L'usage de l'humour devrait contribuer à la réduction de la tension, à l'équilibre émotionnel et au *rapprochement des individus dans la communauté.* [...] *Parfois, il y a des façons plus ou moins impératives pour s'exprimer.* [...] *À l'occasion, il faut faire appel à l'intelligence des gens en utilisant l'humour* (dms-5).

Facteur relationnel 2.5 : L'accompagnement professionnel, lors de l'entrée en fonction ou en exercice, est de nature à contrer l'isolement et à faire développer davantage ses compétences de direction. *La participation à un groupe*

professionnel de DES ou à un groupe de codéveloppement est une occasion de contrer l'isolement et la solitude en plus de favoriser les occasions de discussion, de confrontation d'idées, de régulation et de collaboration interprofessionnelle (dfp-14). *Je me suis inscrite au microprogramme en gestion de l'éducation* [...]. *On m'a demandé pour un remplacement de mars à juin.* [...] *Après, on m'a offert un poste de direction. J'ai choisi d'influencer au niveau de la pédagogie* (dfp-6).

4.3.1.3 Facteurs situationnels

Les facteurs situationnels renvoient aux structures et au climat institutionnels.

Facteur situationnel 3.1 : La DES se révèle à elle-même et aux autres en clarifiant les rôles des membres du personnel, les intentions poursuivies et ses attentes. *Si la direction maintient l'espoir de la réussite en recherchant le sens de l'action collective à bâtir, elle contribuera à un contexte favorable à l'engagement et au dévouement chez les partenaires dans l'établissement et, de ce fait, à la construction de l'identité professionnelle de ceux-ci et de la sienne aussi* (dfs-8). Cela se traduit, selon elle, par les rôles attribués aux directions adjointes : *Si je ne donne pas de rôle pédagogique à mes adjointes, elles ne développeront pas leurs compétences pédagogiques* (dfs-8). *Il faut travailler avec l'équipe, construire avec elle. C'est un rôle de motivation et d'adhésion pour faire réussir les élèves* (dfp-6). L'humilité permet aussi de l'aisance à partager du territoire sans brimer l'expression de son identité et de celle des autres : *Je suis capable de donner de la place aux gens.* En créant et en utilisant un langage adapté qui rejoint à la fois l'intelligence et le cœur des gens, la DES suscitera la reconnaissance des liens avec les membres de la communauté. Elle se révèlera par son discours, qu'il soit verbal ou écrit considérant la fidélité à ses valeurs et à la mission : *Pour la remise des bulletins, j'ai écrit sur le tableau avant que les profs arrivent : Ne laissez rien, ni personne vous déranger de l'objectif premier qui est de rendre justice à l'élève*

aujourd'hui en remettant son bulletin, son travail d'étape (dmp-5). Il importe de se faire connaître auprès des parents aussi : *En 3 ans, j'étais très crédible auprès d'eux* (dfs-8). *Quand je suis arrivé, on a passé plusieurs réunions pédagogiques à repenser le projet éducatif de l'école* [...]. *Ça a été un exercice de cohésion et de partage de mon leadership* (dms-14). Le développement d'une posture éthique qui suppose la prise en compte de la dimension morale et éthique incite aussi la DES à mobiliser de nouvelles ressources et à développer ses compétences pour soutenir la dynamique de changement dans son milieu. Ce changement se manifeste par *le langage, la façon dont on travaille en classe, l'autodiscipline des élèves* (dfp-14). *J'essaie de trouver les stratégies pour amener le monde avec moi, être agent de changement* (dfps-9). La DES a à s'assurer que le personnel agit de façon responsable tout en développant le sens des responsabilités chez les élèves.

Facteur situationnel 3.2 : La capacité à détecter les réseaux informels et formels d'influence et les valeurs présentes dans ces réseaux à l'intérieur de l'établissement est un autre atout pour la DES. Cela permet de mobiliser ses propres ressources avec les individus pour construire à la fois les projets d'établissement et pour renforcer son IP. *J'ai réalisé que les gens me suivaient assez spontanément dans les projets que je leur proposais* (dms-14). *Il faut savoir amener l'enseignant à créer la meilleure chose à faire dans la classe* (dfs-8). De plus, la connaissance du milieu, la disponibilité et l'intérêt manifestés par la DES à la reconnaissance des attentes et des besoins du personnel et au partage d'expertise avec les personnels de l'école pour la résolution des problèmes favorisent la recherche d'expertise dans différents domaines liés à la pédagogie, à la gestion et à l'éducation en général : *Si on ne considère pas avec diligence les interventions, les demandes, les appréhensions, ça peut provoquer une chaîne d'interventions pour bloquer le développement* (dms-9b). Et après une réponse aux besoins fondamentaux, selon dms-9b, la direction devient signifiante et *les personnes sont prêtes à s'engager.*

Cela suppose de la part de la DES, selon dms-9b, de tenir compte *du profil du personnel à savoir* les années d'expérience, si c'est *une école en renouvellement ou non, les caractéristiques socioéconomiques* de manière à supporter ou à adapter *les dynamiques du milieu. C'est important que les gens puissent se modeler sur la qualité d'engagement de la direction* (dmp-5). La DES qui sait jouer son rôle de leader pédagogique et reconnaître les groupes naturels d'intérêts en les considérant comme des leviers pour la réalisation de projets, peut s'attendre à des réponses favorables aux actions proposées : *À l'école, j'ai vu la collégialité s'installer* [...]. *Je vois des indices prometteurs* (dmp-5).

Facteur situationnel 3.3 : Pour construire leur IP et exercer leur leadership efficacement, les DES font référence aux occasions de partager l'information, aux problèmes rencontrés et aux outils utilisés. Elles en discutent pour se forger un jugement au regard de leurs pratiques, vivre et faire vivre des expériences en collaboration avec le personnel enseignant et avoir l'occasion de le faire avec leurs collègues : *La directrice accompagne les enseignants, elle doit conserver son calme en tout temps* (dfps-9) malgré les urgences. Le développement de réseaux culturel et communautaire physique et virtuel, qu'il s'agisse de la communauté d'apprentissage professionnelle (DuFour et Eaker, 2004; DuFour, Eaker et DuFour, 2004), de tenir conseil (Lhotellier, 2000) ou du modèle d'intervention « sociocratique » (dfs-8), favorise l'exercice du LP de la DES et la construction de son IP. L'ouverture aux groupes de réflexion constitue un effort pour *soutenir et accueillir les savoirs collectifs qui en* ressortent et les valider au regard de la mission de l'école (dms-9b). Selon dfps-9, il lui faut prendre du temps pour réfléchir et demeurer maître de la situation : *J'ai déjà eu le reproche que je ne prenais pas mes décisions assez rapidement.* [...] *Je réfléchis tout le temps et cela me permet* [d'être] *très stratégique*. Ainsi, le temps de réflexion peut contribuer à l'efficacité, car *on est tellement pris dans l'action qu'on pourrait être tenté*

d'éteindre des feux. [...] *J'établis mes priorités* [...et] *de toujours garder en tête pourquoi je suis ici* (dfp-14). Cette recherche d'efficacité conduit la DES à un équilibre dans sa vie, en général. Toutefois, il y a des situations difficiles à gérer : *Lorsqu'il y a des zones de conflit, je ne suis pas à l'aise. Il y a des choses sur lesquelles je devrai travailler davantage.* [...] *Par contre, je suis capable de faire la part des choses. C'est cela gérer mes émotions* (dfps-9). Le temps investi dans une dimension de l'être a un effet sur les autres : *Il faut viser le développement professionnel qui va atteindre le développement personnel* (dmp-5) pour soi et pour les autres. Le travail de la direction peut prendre des proportions démesurées en termes de temps investi à l'école : *quand je leur parle de travail, je leur sers de modèle. Tout le monde sait, ça a été des 80 heures infernales pendant trois ans* (dmp-5). La recherche d'équilibre du temps de travail et de repos est nécessaire pour maintenir son état de santé physique et psychologique. [...] *Quand je suis avec toute mon attention, ça donne des résultats et me permet de faire beaucoup! Je débute à 7 h 30 et finis entre 17 h 30 et 18 h.* [exception faite pour les réunions en soirée]. *Je n'apporte pas de travail à la maison et ne travaille pas aux fins de semaine* (dfs-8). dfp-14 rappelle l'importance d'établir ses priorités pour la construction de l'IP et du temps à accorder relativement à ses choix d'action : *Mettre les priorités à la bonne place! La vie, l'expérience, les études, les valeurs, les croyances, la réflexion m'ont appris à les établir.* [Quand] *je mettais l'énergie sur les gens, sur la compréhension, le résultat était extraordinaire* (dfp-14). Il serait fondamental d'accorder du temps aux aspects de sa vie pour maintenir l'équilibre entre la vie personnelle et professionnelle : *l'équilibre entre vie affective, émotive, spirituelle et familiale fait ce qu'on est sur le plan personnel et professionnel* (dfp-14).

L'analyse des données à propos de cette recherche, à partir de leurs perceptions, a permis de dégager, 1) le portrait de chacune des DES participantes en faisant

ressortir des caractéristiques de la construction de leur IP, de leur LP et de la PR, ainsi que la contribution de l'exercice du LP et de la PR à travers ce processus; 2) des similitudes et des contrastes au regard de caractéristiques et d'éléments liés à l'IP, au LP et à la PR de ces DES et d'éléments qui sont susceptibles de contribuer ou qui ont contribué à la construction de cette IP; 3) des facteurs enclins à construire l'IP de ces DES qui sont de trois ordres : individuels, relationnels et situationnels. Enfin, la recherche a facilité la reconnaissance des perceptions des DES et des effets de la démarche de PR réflexive guidée.

CHAPITRE 5
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les résultats de la présente recherche sont présentés selon les cinq objectifs spécifiques poursuivis, à savoir celui de dégager et d'analyser :

1- les significations que des directions d'établissement scolaire (DES) en action donnent à la construction de leur identité professionnelle (IP);
2- les significations qu'elles attribuent à leurs actes, à leur pratique auprès des élèves, du personnel scolaire, des parents et des autres acteurs dans la communauté dans l'exercice de leur leadership pédagogique (LP) et celles qu'elles donnent au regard que les autres portent sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP;
3- les significations qu'elles accordent à la pratique réflexive (PR) à travers leurs actes, et celles qu'elles donnent au regard porté par les autres sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP;
4- des facteurs contribuant ou pouvant contribuer à la construction de leur IP à travers l'exercice de leur LP.
5- un résultat lié à la démarche de PR guidée pour la recherche : l'effet de ce choix de démarche de recherche dans la construction de l'IP des DES participantes à la recherche

5.1 Significations que des DES retiennent pour la construction de leur IP

Six résultats se dégagent de la recherche au regard des significations accordées à la construction de l'IP des DES rencontrées : 1) la distinction entre IP de DES et celle d'autres professionnels de l'éducation; 2) la contribution de la formation et de la coformation à la construction de celle-ci; 3) l'importance du regard posé sur son travail et sur les effets de celui-ci : soi et les autres; 4) le leadership

pédagogique : un déterminant de la construction de leur IP; 5) des qualités pour la transformation identitaire; et enfin, 6) le rôle de l'écriture professionnelle.

5.1.1 Distinction entre identité professionnelle de DES et celle d'autres professionnels de l'éducation

Énoncé du 1er résultat

De façon générale, les DES rencontrées considèrent qu'elles se construisent une IP propre à leur fonction, distincte de celle des enseignants ou autres professionnels.

Selon les propos recueillis, en entrant dans la fonction de DES, les recrues se rendent vite compte que la tâche est différente de celle d'enseigner, selon les propos recueillis. Elles donnent à la construction de leur IP le sens d'un processus ayant pour effet une mutation ou une transformation de leurs postures liées à un changement de fonction, de rôles et de tâches qu'elles occupaient dans l'enseignement ou comme professionnels en éducation. Pour plusieurs d'entre elles, c'est un nouveau regard sur soi et sur la dynamique institutionnelle pour le maintien ou la régulation des services aux élèves, à l'ensemble des personnels et à la communauté. De plus, selon elles, la perception du regard sur elles-mêmes comme DES par le personnel enseignant, les collègues, les gens du milieu environnant et les autorités, change aussi. Cependant, plusieurs des DES rencontrées pensent qu'il est nécessaire d'avoir enseigné pour exercer efficacement cette tâche. L'enseignement fait partie de l'IP de celles qui avancent ce point de vue. Les compétences pédagogiques développées et les diverses expériences vécues dans l'enseignement, entre autres, permettent une connaissance et une familiarité avec l'environnement liées aux fonctions et aux rôles de la DES, mais ceux-ci sont d'ordre différent en termes de responsabilités.

Discussion : Pour la majorité des DES qui ont participé à la recherche, la distanciation de la vie de la classe ou des classes fournit un autre point de vue pour considérer les responsabilités liées à la DES. Il a été dit que l'expertise développée dans l'enseignement et la reconnaissance dans le milieu sont insuffisantes pour poursuivre la construction de son IP. Les DES rencontrées attribuent cela aux multiples responsabilités qu'elles considèrent plus complexes que celles de l'enseignement ainsi qu'à des tâches spécifiques en gestion financière, matérielle, de personnel et d'autres acteurs dans la communauté éducative. Cela confirme le point de vue de Bouchamma (2004), Pelletier (2002, 2004) et Perrenoud (2004) qui soutiennent que le contexte, les responsabilités, les rôles et la fonction sont différents de l'enseignement.

Selon la plupart des DES, l'IP se consolide de façon progressive à travers les différentes expériences de leadership à exercer. Le concept de l'IP dans le cadre de cette recherche repose sur les perspectives de Fraysse (2000, p. 653) qui avance que l'identité « permet à l'individu d'échanger avec le monde social qui l'entoure et de présenter qui il est ». Ceci confirme les propos de Kaufmann (2004, p. 82) qui aborde l'identité comme « un processus, lié à l'émergence du sujet, et dont l'essentiel tourne autour de la fabrication du sens [dans une perspective historique] ». Selon Kaufmann (2004, p. 91), « l'individu est le produit de son histoire, de l'échange avec les contextes dans lesquels il s'inscrit ». Le point de vue de Bouchamma (2004, p. 66) portant sur la construction identitaire des DES, rappelle que celle-ci est une composante de l'identité globale de la personne « qui devrait assurer une certaine cohérence de son être et de son agir dans son travail ». Pour sa part, Pelletier (2002) considère l'IP des DES comme un métissage lié au contexte d'exercice des compétences professionnelles. Influencée par celle des

enseignants, elle peut s'en distinguer vu la position d'interface dans leurs relations avec eux. L'IP étant le résultat d'une construction individuelle et collective à partir des représentations et des pratiques teintées par les différents contextes et le milieu où elles s'élaborent (Obin, 1995), elle se veut, par le fait même, en construction continue. Dans la perspective de Dubar (2000b), Ion (1996) et Sainsaulieu (1977/1985), elle est reconnaissance à la fois personnelle et sociale dans la profession qui se tisse à travers des situations, des parcours et des modèles. Pelletier (2000) précise que tout en assumant une IP en transformation marquée par des savoirs en construction, des doutes, voire des crises, on demande aux DES d'être innovatrices. Cela porte à penser que de passer à l'action pour vivre les changements souhaités en soi et dans le milieu scolaire ne se fait pas sans tiraillements. L'une des DES cumulant plus de dix ans d'expérience à ce poste se retrouve en situation de crise identitaire, souhaitant offrir davantage à son milieu. Cependant, elle éprouve un malaise au regard des autorités qui, selon elle, ne la reconnaissent pas dans ses forces, dans son sens de l'innovation. Selon Elmore (2000, 2008), l'OCDE (2005) et Mulford (2003), l'une des principales fonctions des DES est de parvenir à des performances élevées par une amélioration continue de la gestion des programmes d'enseignement, le perfectionnement du personnel et la création d'un climat et de conditions propices à l'apprentissage collectif.

König (1967/1972) et Kaufmann (2004) préconisent que l'identité serait un système d'action qui travaille constamment à reconstituer les conditions de l'action dans la perspective où l'individu doit effectuer des choix pratiques et réfléchis. Dans cette recherche, il appert que plusieurs actions sont posées sans réflexion ou encore par habitude. Toutefois, c'est dans son engagement dans l'action que le sujet se fait et se dit. « L'identité se vit et s'actualise au plus

profond du sujet par l'acte dans lequel il investit toute sa subjectivité et sa responsabilité » (Desaulniers et al, 2003, p. 186).

5.1.2 Contribution de la formation et de la coformation à la construction de l'identité professionnelle de DES

Énoncé du 2e résultat

De façon générale, les DES rencontrées considèrent la formation, qu'elle soit initiale ou continue, nécessaire dans la construction de l'IP selon que cette dernière vise le développement de la pédagogie et la gestion administrative scolaire dans le contexte des changements en éducation.

La formation favorise une prise en compte de l'ensemble des champs d'intervention de la DES. Selon plusieurs DES, la formation initiale et continue propre à la gestion de l'éducation, alliée à la pratique, permet d'approfondir les processus de gestion et de pédagogie liés à l'enseignement et de prévoir les régulations nécessaires dans une période de changements.

Discussion : En général, la formation à la direction d'établissement a influencé le processus de construction de l'IP de quelques DES rencontrées. Elle les renvoyait à la connaissance de soi, au développement d'habiletés et de compétences professionnelles et à l'appropriation d'un langage commun avec les autres partenaires de l'éducation, sans toutefois minimiser la mise en pratique de ces compétences dans l'action dans différents contextes (Kaddouri, 2006). Une des DES mentionne qu'elle n'avait pas de formation en pédagogie quand elle est entrée en fonction. Selon elle, la crédibilité qu'on lui accordait au point de départ lui a facilité son intégration dans l'école. Sa passion pour l'éducation déjà présente ne lui a pas suffi : elle l'a conduite en gestion de l'éducation en formation continue. Les propos de Barbier, Berton et Boru (1996) sont éclairants en ce sens,

c'est-à-dire que la signification accordée à la formation prend l'orientation de ce que l'individu considère comme un besoin pour lui : soit pour se préparer à une mutation dans une organisation, soit pour augmenter la reconnaissance sociale ou professionnelle qui lui est accordée, soit pour devenir plus compétent afin de relever des défis d'ordre individuel ou collectif dans lequel il est déjà engagé ou encore préserver ou restaurer une reconnaissance professionnelle. De plus, Progin (2010) fait état d'épreuves qui surviennent au début de la rentrée en fonction dans laquelle les DES vivent des contradictions et des tiraillements en apprenant à se positionner et à exercer du leadership particulièrement auprès des enseignants qu'elles côtoyaient auparavant comme collègues (Barrère, 2004, 2006a, b; Martuccelli, 2004, 2009). La formation propre à la gestion de l'éducation s'avère un élément fort important dans la construction de l'IP, l'approfondissement des processus de gestion et de pédagogie et la prévision des régulations nécessaires dans une période de changements (Collins, 2003; Fullan, 2003; Gather Thurler, 2000, 2004; Pelletier, 2004, 2008; Hargreaves et Fink, 2005; Saint-Pierre, 2006).

La coformation et le partage des responsabilités avec les enseignants et les conseillers pédagogiques dans une approche collaborative peuvent aussi s'avérer des moyens de mobiliser les ressources pertinentes pour influencer l'enseignement et l'apprentissage et construire son IP (Barrère, 2006a, b; Fink et Resnick, 2001; Fullan, 2003). Lafortune (2008) et Lafortune et Deaudelin (2001) vont dans le même sens en ajoutant que dans l'accompagnement, non seulement il y aura de l'information et de la formation, mais avec le concours de la PR, il y aura reconnaissance des modèles théoriques déjà employés et une possibilité d'émergence de nouveaux modèles. Cependant, la plupart des DES rencontrées ne vont pas si loin. Deux d'entre elles préfèrent confier une partie de l'accompagnement à des personnes externes.

Brassard (2004), Dupuis (2004), Lapointe et Langlois (2004) et Pont, Nusche et Moorman (2008), ont soulevé le problème que certaines formations en administration scolaire répondent peu aux besoins des DES et négligent certaines composantes prioritaires des compétences requises pour assumer les rôles administratif et pédagogique (Gather Thurler, 2000, 2004; Pelletier, 2004, 2008, 2009). Yukl (2001) a déjà démenti l'idée que la meilleure préparation à la direction d'établissement était l'expérience sur le terrain. La recherche de Fortin (2006, p. 9) au regard de l'insertion professionnelle des DES québécoises révèle que le grand avantage d'une formation formelle est « la possibilité de rencontres et d'échanges avec des personnes de divers milieux et de diverses commissions scolaires, et l'occasion de constituer ainsi des réseaux qui perdurent ». Le rapport de l'OCDE (Pont, Lusche et Moorman, 2008) confirme ces données. Le fait de côtoyer des personnes cohérentes avec les valeurs qu'elles annoncent, de choisir un ou des modèles plutôt que d'autres, confère à plusieurs des DES rencontrées une assurance pour leurs choix d'action, selon les propos entendus. Les réussites de ces modèles dans leur milieu ont été un incitatif pour plusieurs DES, à marcher dans leurs traces, selon leurs propositions d'action. Quelques DES avouent y faire référence régulièrement et avec satisfaction. Mais, un contre-exemple a pu aussi contribuer à caractériser l'IP d'une DES. Cela l'aurait, selon ses dires, menée à vouloir se soustraire au modèle de leadership exercé de manière autoritaire sans prise en compte de la dimension affective des individus. Pour en avoir souffert, elle a voulu accorder du temps et de l'écoute pour que les enseignants, les élèves et les parents puissent exprimer leur état d'âme en présentant leur situation causant problème. Selon Barbier, Berton et Boru (1996), plus les DES ont un niveau élevé de formation, plus elles accordent de l'importance aux relations interpersonnelles

dans l'établissement, plus elles sont conscientes de l'effet de leur leadership sur la qualité de l'éducation des élèves et le développement identitaire de ceux-ci.

Plusieurs modèles qui ont émergé de la formation et de la coformation à la direction d'établissement sont pris en considération dans la construction identitaire de la majorité des DES engagées dans cette recherche. Il s'agit de parents, collègues influents ayant occupé la fonction de DES; de formateur comme Paquette (1986) pour la supervision interactionnelle ou encore des références universitaires, comme l'est Le Boterf (2001), au regard du développement de compétences. Il faut aussi mentionner les théories de Goleman, Boyatsis et McKee (2002a, b) et Zavalloni et Louis-Guérin (1984) appliquées au leadership de résonance, tout en tenant compte de la dimension émotionnelle. Enfin, il est important de tenir compte de la communauté d'apprentissage professionnelle (DuFour, Eacker et DuFour, 2004) avec la richesse de la collaboration pour développer ensemble les compétences et prendre conscience du modèle d'action privilégié (Bourassa, Serre et Ross, 2000). Toutefois, la capacité des DES à nommer des éléments constituants de leur IP et surtout, à montrer comment ces éléments façonnent leur être et leur agir varie considérablement d'une personne à l'autre. Deux DES ont dit ne pas connaître suffisamment ce concept. Cela mène à questionner la pertinence des modèles proposés dans la formation qui sont présentés sous mode de transmission en laissant un héritage de connaissances de surface plutôt que sous un mode qui mènerait les DES au questionnement du sens de leurs pratiques et de leur manière d'être ou de devenir dans leur fonction. D'ailleurs, Labelle et Saint-Germain (2004) et Saint-Germain (1999), soulèvent le fait que certaines DES se plaignent souvent de ne pas avoir de modèles efficaces de gestion de l'action éducative dans le contexte de l'application de la Loi 180.

5.1.3 Regard posé sur son travail et sur les effets de celui-ci : soi et les autres

Énoncé du 3e résultat

De façon générale, les DES ont exprimé que le regard qu'elles posent sur leur travail et celui qui est posé par d'autres (autorités, collègues, parents et élèves), de même que sur les effets de celui-ci, influencent le regard qu'elles portent sur elles-mêmes et contribuent ainsi à la construction de leur IP à condition que ces effets soient conscients chez la DES et que les prises de conscience soient considérées dans les actions.

L'identité de la DES se construit de façon évolutive par le regard qu'elle porte sur elle et celui des autres. Son regard est influencé par celui que les acteurs de son environnement portent sur elle, qu'il s'agisse de celui du personnel enseignant, des collègues ou des gens du milieu environnant, sur ses réflexions, ses actions, ses interactions, ses attitudes et les effets de son agir. Ainsi, elle construit avec les autres sa représentation d'elle-même et celle qu'il est fait d'elle dans la posture professionnelle qu'elle adopte et qui conditionne son action.

Discussion : Selon les perceptions des DES, la construction du sens donné et à donner à leur vie professionnelle dans l'action provient des différents regards qu'elles posent sur elles-mêmes de même que de la perception du regard des autres acteurs de leur environnement scolaire, entre autres. À partir des entretiens, les points de vue portent sur 1) les valeurs qui influencent leur vision, leur réflexion et leurs actions; 2) leur rôle de modèle, d'accompagnement de coaching ou de mentorat du personnel scolaire pour leur épanouissement et la réussite des jeunes; 3) leurs responsabilités à initier et à soutenir les changements en éducation et à en rendre compte; 4) leurs tâches en relation avec l'environnement humain, social, pédagogique, organisationnel, institutionnel et administratif pour la réussite des élèves et le développement professionnel, et enfin 5) les effets de leur action et de leur agir dans le milieu. Plusieurs DES ont été sollicitées pour accéder à la

fonction. Deux d'entre elles affirment qu'elles ne ressentent pas la nécessité de se remettre en question, la formation continue et un certain succès dans les projets réalisés dans leur établissement respectif faisant foi de leur leadership et de leur progression dans la profession. En revanche, quelques-unes considèrent qu'elles sont soumises à une régulation constante de leur agir, les besoins des gens n'étant pas toujours exprimés clairement. Des DES expriment même de la résistance ou du scepticisme en période de changements. Des auteurs (Clerc, 2000; Donnay et Charlier, 2000; Dubar, 2000, 2001) ont souligné l'aspect social dans le concept d'IP. Les remises en question de la reconnaissance et de la valeur accordées au travail sont aussi sources d'influence chez les DES dans le processus de construction identitaire (Sainsaulieu, 1977/1985). L'activité sociale ou professionnelle contribue à la transformation du sujet et elle s'opère en fonction de la manière dont la personne conçoit sa pratique et qu'elle incorpore une telle transformation dans ses pratiques. Les effets qu'elle produira dans telle ou telle situation influenceront les relations et les pratiques des individus entre eux. Ceux-ci feront naître d'autres représentations, d'autres manières d'être chez la personne, chez les individus ou le groupe (Giust-Desprairies, 2006). Les autres acteurs du milieu scolaire seront influencés par les résultats des actions posées. Le risque existe pour des DES de combler des attentes sans réfléchir aux besoins des gens, une pratique réflexive étant absente (Lafortune, 2008). Mais, comme l'IP est le résultat d'une construction individuelle et collective, elle est favorisée par les réseaux d'échange et de réflexion sur les pratiques qui aideront à la compréhension des situations dans les contextes et à la mise à distance par rapport à l'action tout en influençant les choix d'autres actions. Les DES qui corroborent ces dires vont dans le sens du développement d'une identité collective qui se forge par les représentations et les pratiques teintées du milieu où elles s'exercent (Obin, 1995).

Selon Sainsaulieu (1977/1985) et Ion (1996), l'IP désigne la permanence des moyens sociaux que les individus acquièrent afin de se reconnaître eux-mêmes dans la profession et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un travail d'identification interne, d'une part, en permettant au sujet de donner un sens durable à son action et, d'autre part, de reconnaissance externe dans le groupe professionnel et dans la société.

5.1.4 Rôle du LP dans la construction de l'identité professionnelle de DES

Énoncé du 4e résultat

Pour quelques DES, ce sont des expériences réussies de leadership en éducation comme la réalisation de projets mobilisateurs menés à terme, une influence dans diverses situations, une demande d'expertise répétée qui les ont menées à découvrir que leur IP les orientait vers la direction d'établissement et facilitait leur engagement.

Quelques DES qui ont eu des tâches de « conseillance » pédagogique, d'animation pastorale, d'enseignant-ressource, de chef de groupe ou de DES temporaire considèrent qu'être un leader pédagogique, tant pour le personnel que pour les élèves, en plus d'avoir à assurer la gestion de l'ensemble de l'activité éducative dans la durée, confère un caractère spécifique pour la profession.

Discussion : Le LP de DES invite à tenir compte d'une quête et d'une reconnaissance de l'excellence personnelle et collective de soi et du personnel de l'école ainsi que d'une posture de PR pour évaluer et réguler les actions au besoin (Bouchamma, 2004; Corriveau, 2004; Lafortune, 2008). Deux DES s'intéressent à la progression de l'organisation et, tout en demeurant dans la modestie et l'humilité, prennent une posture pour arriver à l'excellence avec les personnels de l'école et les acteurs qui y gravitent. En plus de contribuer à élever les motifs de l'engagement des personnes, le LP des DES aide à réduire les interférences et à

éviter l'éparpillement dans des tâches diverses (Bennis et Nanus, 1985), pour parvenir à la réalisation de soi dans un bien-être collectif. Il ne s'agit pas seulement de diriger l'action, mais de diriger l'intention de l'action en cohérence et cohésion. En assurant une préparation à la fonction et une stabilité dans celle-ci, les autorités scolaires aident la DES à construire son IP avec plus de facilité que si ses tâches s'effectuaient en discontinuité ou de façon temporaire, selon deux DES. Cela questionne le rôle que certaines DES font jouer aux DES adjointes et au personnel enseignant qui y aspirent. Il est à se demander si les DES en poste permettent des expériences de leadership dans certains processus décisionnels et dans le partage de responsabilités. Fullan (2003) tient des propos clairs sur la préparation des leaders capables d'une culture de changement durable par la culture du leadership aux différents paliers de l'organisation, de façon progressive, la nécessité d'apprendre en contexte pour le développement des compétences à la gestion des problèmes complexes et l'émergence des leaders capables d'y arriver.

5.1.5 Qualités pour la transformation identitaire

Énoncé du 5e résultat
L'ensemble des DES ont évoqué des qualités personnelles prédisposant à la transformation identitaire d'une DES.

La fonction de DES comprend des rôles dans une organisation dans laquelle elle doit exercer un LP en plus d'assurer la gestion de l'activité éducative. Il ne suffit pas seulement d'une connaissance de ces rôles et tâches. Et toutes les qualités requises ne peuvent être acquises dès l'entrée dans la fonction puisque celle-ci nécessite une crédibilité aux yeux des partenaires. La capacité de porter attention aux dimensions : 1) cognitive, affective, sociale et spirituelle des personnes; 2) de développer une vision d'avenir; 3) d'avoir le sens de la collaboration, de la

coopération dans l'action par la vision des situations et des ressources à mobiliser; 4) d'être attiré par le service aux autres à partir de leurs besoins et d'être capable d'anticiper les sentiments, les réactions et les effets chez les personnes et l'organisation; 5) d'être tolérant à l'ambiguïté (Vaillancourt, 2006); 6) d'avoir une capacité de réfléchir et de travailler de manière systémique pour l'organisation des services et 7) d'avoir une disposition intérieure de plaisir et de passion au travail, voilà des atouts pour entrer dans la fonction de DES, selon les DES rencontrées. Les caractéristiques personnelles, valeurs, croyances, habiletés et compétences sociales et professionnelles viennent faciliter l'exercice de la fonction.

Discussion : Bien que plusieurs des qualités énumérées soient observées chez la plupart des DES rencontrées, toutes ne sont pas nécessairement intégrées aux pratiques régulières de celles-ci. Il y a même des expressions relativement stéréotypées qui revenaient chez quelques DES telles « être visionnaire, charismatique, avoir de l'ouverture » comme si ces caractéristiques étaient facilement attribuables à un grand nombre de DES. Elles ont pu s'y familiariser par le discours de collègues ou de formateurs. D'ailleurs, les propos des DES participantes à la recherche sont corroborés à plusieurs égards par des chercheurs. George (2000), Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006) et Yukl (2001) présentent des caractéristiques de DES capables d'influencer avec efficacité le personnel enseignant et les élèves vers la réussite, préoccupation de l'ensemble des DES participantes à la recherche. Tout d'abord, ces DES savent initier et maintenir le sentiment d'efficacité collective. Elles développent une vision claire de l'organisation, orientée vers des objectifs mesurables pour la réussite des élèves. Elles partagent l'information et maintiennent une identité organisationnelle qui véhicule du sens. Elles favorisent l'engagement de tous les partenaires dans le

processus décisionnel. Enthousiastes et désireuses d'apprendre des autres, elles montrent de la flexibilité dans le changement. Elles sont persévérantes dans la poursuite des objectifs. Optimistes, elles réussissent à canaliser les ressources vers ces objectifs et sollicitent la coopération. Trois directions ont exprimé que la mobilisation des ressources était laborieuse, qu'il fallait y mettre du temps et de l'énergie. Les DES étaient en mesure d'énumérer des qualités jugées essentielles dans leur fonction, mais il n'a pas été possible d'obtenir des traces écrites ou des démonstrations de celles-ci chez toutes ces DES dans des projets ou des documents qui pouvaient en faire foi. Selon plusieurs d'entre elles, l'enthousiasme et l'humour contribuent à l'expression de soi tout en favorisant la mise en place d'un climat de confiance, la confrontation constructive d'idées, l'émergence de sentiments propices à la réalisation de projets communautaires. Les sentiments positifs (Baudelot et Gollac, 2003; Blanchard-Laville, 2001) qui animent les DES contribuent à maintenir un climat favorable au partage, à la solidarité et au respect de tous et de chacun. La charge de travail semble moins lourde dans un climat absent de tensions et de tiraillements, selon quelques DES. Les sentiments positifs provoquent un état de bien-être intérieur, doublé d'un dynamisme pour la réalisation et même la transcendance de soi par l'action, le partage, le service aux autres selon plusieurs auteurs (Covey, Merrill et Merrill, 2010; Greenleaf, 1970; Maslow, 1989). D'après Goleman, Boyatzis et Mckee (2002a, b), les émotions guidées vers le registre de l'enthousiasme, de l'humour et de la réussite disposent les personnes à l'action collective, et elles le sont davantage si elles profitent du soutien du leader. Conscientes de leurs réactions, les DES affirment qu'elles développent de la souplesse par rapport aux différents rythmes de changement chez les autres. Une nuance est cependant apportée par quelques DES : une épreuve ou un échec dans sa vie personnelle ou professionnelle peut résulter en un

changement dans la vie professionnelle, lequel à son tour est susceptible de déclencher une réflexion sur le sens de sa vie et une nouvelle motivation à se transformer. Tout évènement remettant en cause son identité peut rendre l'individu vulnérable et démuni devant le choix de stratégies d'adaptation et de conditions de vie. La solitude engendrée par la position d'interface avec le personnel de l'école se fera sentir davantage dans l'épreuve, selon deux DES. Toutefois, la recherche de solutions, de ressources externes pour y voir clair, devient une occasion de croissance (Boutinet, 1999; Dubar, 1998, 2000a, b). Même si la majorité avait mentionné le fait d'être visionnaires, plusieurs d'entre elles disaient manquer de temps pour réfléchir à leurs pratiques. Cela laisse à penser que la gestion éducative peut se planifier à court ou à moyen terme. Pourtant, toutes les DES rencontrées étaient inscrites à des formations régulières pour la mise en oeuvre de la réforme en éducation. Enfin, plusieurs DES ont mentionné la recherche d'équilibre dans la vie personnelle pour relever leurs défis professionnels. Cette recherche d'équilibre ne peut ignorer la prise en compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle (Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011; Moyne, 2000). Selon les propos de Covey (2006); Covey, Merrill et Merrill (2010); Forasacco et Voynnet-Fourboul (2010); Goleman, Boyatzis et McKee (2002a, b); et Pruzan (2008), s'ajouterait la dimension spirituelle, ce qui a été relevé par deux DES. La spiritualité est considérée comme une quête de vérité à l'intérieur de son être qui est unique et indivisible dans la perspective de Jung (1940).

5.1.6 Rôle de l'écriture professionnelle

Énoncé du 6e résultat

Plusieurs directions avancent que l'écriture professionnelle contribue à la construction de l'IP même si plusieurs d'entre elles ne l'utilisent pas beaucoup.

Des DES considèrent que l'écriture professionnelle aide à partager de l'information et des réflexions qui facilitent le dialogue avec soi, avec le personnel, les collègues les parents et les élèves. Elle serait utilisée pour garder des traces d'archives de l'école ou pour les partager dans le milieu pour le questionnement, la transformation de ses pratiques et celles du personnel de leur milieu. Pour quelques-unes d'entre elles, l'écriture professionnelle facilite ainsi la pratique réflexive. D'autres DES considèrent qu'il faudrait disposer de plus de temps pour passer à l'écriture. Deux DES ont affirmé écrire très peu en justifiant leur choix.

Discussion : L'écriture professionnelle offre la possibilité de partager des savoirs caractéristiques d'expériences de la direction avec les autres membres du milieu professionnel. Selon Cardinal-Picard et Bélisle (2009), elle favorise la progression dans l'articulation de la pensée et du partage de celle-ci. Des prises de conscience se font, tant au regard des outils choisis pour écrire ses pratiques que du cadre proposé pour l'effectuer (Champy-Remoussard, 2009; Daunay et Morisse, 2009; Lafortune, 2009; Morisse, Lafortune et Cros, 2011). Toutefois, certains individus diront que les résultats n'en valent pas la peine ou encore prétendent apprendre peu à se lire ou à lire les pratiques d'autrui. Il est à noter que chez plusieurs DES, ce n'est pas une habitude fréquente de conserver des traces écrites. Certaines d'entre elles avancent ne pas disposer d'assez de temps pour s'y adonner et le temps pour se consacrer à un retour sur l'action est rarement planifié à l'horaire. Cette état de fait, par exemple, amène des DES à constater qu'elles ne se souviennent pas des

motifs d'un changement de trajectoire dans l'action. C'est pourquoi dans la culture de la profession de DES, il serait opportun d'introduire l'écriture de leurs pratiques et sur leurs pratiques (Lafortune, 2009). L'écriture professionnelle est un moyen de traduire ce que la DES voit dans sa pratique, ce qu'elle veut conserver et transmettre aux autres, le mieux possible. Cela exige de sa part de se voir en train de voir, au moins sur le plan de l'intention et du processus que l'écriture déclenche (Riffault, 2003). L'écriture sur sa pratique renvoie à une démarche analytique et interprétative pour améliorer sa pratique. Elle demeure un élément qui entraîne la personne à déconstruire les fondements pour les reconstruire à partir d'un questionnement subjectif et éthique sur son action (Kaddouri, 2006). Toutefois, certaines DES diront qu'elles préfèrent s'adresser verbalement à leurs collègues ou aux groupes de l'établissement parce que cela demande moins de temps et la rétroaction est directe. Selon nous, l'écriture est une disposition de l'esprit, un mouvement intérieur qui motive l'individu à se dire à lui-même et aux autres. Pour d'autres, c'est une façon de maintenir une plus grande proximité avec les gens. L'enregistrement et la vidéo sont des moyens utilisés en formation pour garder des traces autrement que par l'écrit. Quelques DES ont gardé l'habitude de les utiliser dans différentes circonstances jugées importantes, surtout pour les archives de leur établissement. Selon Chartier (2003), le partage par l'oral avec des pairs contribue aussi à cheminer dans la PR même si celui-ci n'aboutit pas toujours à un écrit. Ne pas laisser de trace écrite ne signifie pas de ne pas laisser de trace en mémoire. Certains entretiens en face à face, échanges ou discussions entre collègues ou avec les formateurs, sont porteurs de richesse ou de pertinence.

5.2 Significations données par des DES à leurs actes, à leur pratique dans l'exercice de leur leadership pédagogique

Trois résultats se dégagent de la recherche au regard des significations attribuées par les DES rencontrées quant à leurs actes et à leur pratique dans l'exercice de leur LP. Il s'agit de : 1) l'affirmation du LP pour la construction du IP de DES, même en contexte d'opposition; 2) des modèles de LP nommés par ces DES; 3) des caractéristiques du LP préconisées par plusieurs de ces DES.

5.2.1 Affirmation du LP pour la construction de l'IP de DES

Énoncé du 7e résultat

Des DES allèguent que l'affirmation de leur LP, même en contexte d'opposition à certaines idées avancées par l'institution, contribue à la construction de leur IP.

Le fait d'avoir à confronter et à préciser ses idées à d'autres, qu'il s'agisse des autorités ou de collègues, aiderait à se construire sur le plan identitaire. Dans une telle situation, la DES se place en posture de questionnement sur ses propres stratégies, sa compréhension des enjeux liés aux changements à effectuer et sur les perspectives de régulation, même dans un contexte plutôt réfractaire. La mise en place des structures favorisant le renouveau prescrit et la possibilité de pouvoir offrir davantage à son milieu était le cheval de bataille de l'une des DES. Une autre affirme être encore un enseignant qui gère une école. Cela était observable dans plusieurs situations exploitées par celle-ci : par exemple, préférer dîner avec les élèves, consacrer beaucoup de temps de présence dans leurs activités.

Discussion : Lorsque l'individu souhaite instaurer les changements prescrits et que des personnes empêchent le mouvement accepté par le groupe dans lequel œuvre

la DES, il arrive que les sentiments d'unité, d'appartenance, de confiance, d'autonomie et celui de rejet, de fragilité, de peur, par exemple, puissent être considérés, soit dans une situation particulière, soit dans un contexte particulier (Boutin, 1999; Giust-Desprairies, 2006; Mucchielli, 2002). Ainsi, voulant relever des défis plus grands malgré le peu d'appui, une des DES rencontrée a continué à persévérer dans le développement de ses compétences liées à la gestion éducative, en général, même si ses points de vue dérangeaient des autorités dans les changements qu'elle réussissait à implanter. Tout comme il a été exprimé par d'autres DES, l'adversité serait un tremplin pour renforcer ou consolider son estime de soi en autant qu'il y a des appuis solides provenant du milieu. L'identité étant considérée comme une construction évolutive, le sentiment qui émergera peut varier selon les représentations auxquelles recourt la personne dans ses relations en contexte professionnel. Il s'agirait alors de mouvements d'affirmation, de questionnement, de progression, de régression et même de rupture. Boutin (1999) rappelle l'interinfluence des dimensions cognitive et affective dans les représentations des situations. Gather Thurler (2000) et Sergiovanni (1992a, b, 1994a, b, 1999b), quant à eux, insistent pour que les DES dégagent le pourquoi de leur agir avant de se lancer dans l'action et recherchent le sens qui se construit en situation et les intentions de l'agir lié à la fonction et aux rôles pour un leadership efficace, entre autres. Ces constatations incitent la DES à s'investir dans un espace de reconnaissance de l'image de soi et dans des relations de reconnaissance réciproque avec les partenaires pour exercer l'influence souhaitée (Bennis, 1991). Pour avoir un LP efficace et efficient dans le contexte de changements, Fullan (1999, 2001, 2003) rappelle l'importance d'approfondir les raisons qui justifient ces changements dans leur complexité et de rechercher, avec le personnel de son établissement, des moyens de s'engager dans le processus de changement. En plus

de savoir qui elle est, la DES doit connaître le monde qu'elle dirige pour partager sa vision et la faire émerger à travers les positions et les propos des autres. Quand la DES veut mobiliser le personnel dans un projet, elle a besoin de connaître les forces de l'équipe, mais elle doit aussi anticiper les résistances qui peuvent altérer la qualité de l'engagement d'individus ou d'un groupe. Elle y parviendrait par une pratique réflexive régulière qui justifie les choix d'action. Brassard et al (2004, p. 488) accentuent l'importance de la conscience dans la construction identitaire :

> [L'IP] étant, d'un côté, la conscience partagée par les acteurs exerçant la même occupation de ce que sont la nature de l'activité dans laquelle cette occupation s'incarne, les conditions de réalisation de l'activité, le type de relations qu'elle suppose avec les divers acteurs qui lui sont associés et son positionnement dans la société. C'est ce que nous considérons comme étant l'aspect objectif de l'identité. D'un autre côté, l'identité est aussi la conscience partagée de comment cette occupation est vécue. C'est l'aspect subjectif.

Par sa façon de réfléchir, de décider et d'agir, la DES peut choisir des interventions et des actions qui contribueront consciemment à la construction de son IP. Selon Zavalloni (2007, p. 2),

> La mémoire, l'affect, la cognition, les croyances, les projets, l'action, le Soi, les attitudes, l'engagement opèrent en simultanéité comme des complexes identitaires vivant à l'arrière-plan des représentations du monde social.

5.2.2 Modèles de leadership pédagogique nommés par les DES rencontrées

Énoncé du 8e résultat
Plusieurs DES disent exercer un LP participatif, transformatif et situationnel, mais il pourrait y avoir un écart entre ce qui est dit et ce qui est effectivement réalisé.

Plusieurs DES rencontrées ont consciemment choisi de faire participer le personnel de l'école à la définition de la vision et à la clarification des objectifs pour la réaliser. Selon ces DES, les ressources internes des enseignants et autres

personnels sont mobilisées pour mettre en place les structures, choisir les moyens de réalisation et de partager l'expertise et les habiletés au service de la communauté éducative.

Discussion : Qu'il soit de type transformationnel ou situationnel, le leadership de la DES serait de nature participative dans la mesure où les DES partagent leur leadership selon les compétences et les intérêts des membres. Entre l'objectif visé et sa réalisation toutefois, le travail à effectuer est parfois laborieux avant d'en arriver à exercer leur influence selon celui qu'elles veulent développer. La nécessité d'élaborer un plan de réussite avec l'ensemble du personnel enseignant et des services complémentaires est accueillie, pour plusieurs DES rencontrées, comme une occasion d'entrer dans ce processus d'influence et de tenter d'y rallier la communauté scolaire. Toutefois, au-delà de la production du document qui fait foi de la démarche, seulement un petit nombre de DES a conclu que cet exercice de collaboration avait mené à l'affirmation d'un LP contribuant à une identité plus forte. Une telle approche collaborative, basée sur la confiance, peut s'inspirer du *Servant Leadership* (Greenleaf, 1970) qui rejoint les propos de Fullan (2003) et de Sergiovanni (2005a, b). Ces auteurs retiennent surtout l'empathie et l'utilisation éthique du pouvoir se manifestant dans le service aux autres et à la communauté. L'objectif est de renforcer la croissance des individus dans l'organisation, de les encourager à mieux travailler en équipe et à s'engager personnellement dans la réalisation des objectifs visés. Pour y parvenir, la DES s'assure de contribuer, avec ses collaborateurs, à ce qu'ils deviennent de plus en plus réfléchis, plus autonomes et libres. Elle se préoccupe que leurs actions contribuent à la justice dans la société. La reconnaissance de la contribution des enseignants dans le développement de projets aboutissant aux objectifs visés est un atout pour exercer son LP à travers

cinq pratiques professionnelles : 1) construire une vision partagée dans l'institution; 2) préciser les objectifs poursuivis en recherchant le consensus; 3) créer et fournir des sources de stimulation intellectuelle en favorisant la réflexion et en encourageant l'innovation; 4) offrir du soutien individuel au personnel dans leur développement professionnel en reconnaissant le bon travail et l'effort dans une approche axée sur le changement; 5) modeler et inspirer constamment de meilleures pratiques de résolution de problèmes tant individuelles que collectives et d'importantes valeurs organisationnelles. Le leadership transformationnel est efficace en contexte d'incertitude alors que le leadership transactionnel lui, est davantage efficace en contexte prévisible (Bass et Avolio, 1993; Tilman et Ouali, 2001). En étant préoccupés par la qualité de service pour l'organisation, les leaders transformationnels nourrissent une vision et une direction pour l'organisation. Ultimement, ils augmentent l'efficacité et la direction des opérations sans s'y substituer, en s'assurant que leurs valeurs éthiques et leur caractère moral soient respectés. Quant aux DES qui choisissent le type de leadership situationnel (Hersey et Blanchard, 1978), elles font une analyse des besoins et une utilisation du style de leadership le plus approprié à telle situation. Un système a été élaboré pour identifier les différentes caractéristiques des subordonnés pour chacune des situations : degré de compétence, de motivation et d'engagement. Dans cette perspective, le leader a une vision du changement à opérer. Il participe aux prises de décision et les facilite en cherchant à inspirer les personnes dans l'émergence de l'orientation à prendre pour faire les changements (Hersey, Blanchard et Johnson, 2006). Les différentes caractéristiques de ces types de leadership étant considérées, ceux-ci (le leadership transformationnel et le leadership situationnel) semblent pertinents dans un contexte de changements prescrits puisque le premier favorise le développement d'habiletés dans une

pratique qui doit évoluer et le deuxième induit l'adaptation à différentes situations et à différents contextes comme il s'en présente dans tout processus de changement. Pour situer le concept du LP exercé par les DES (Gather Thurler, 1998, 2000; Pelletier, 1999a, b, c, 2002, 2004, 2008; Pelletier et Charron, 1998), les particularités du leadership situationnel et du leadership transformationnel sont prises en compte. C'est dans ce sens que la DES doit viser la modification des pratiques par l'amélioration des compétences individuelles et collectives au sein d'une école pour introduire et mettre en œuvre des changements (Gather Thurler et Obin, 2001; Pelletier, 2004, 2008, 2009).

5.2.3 Caractéristiques du LP préconisées par plusieurs DES

Énoncé du 9e résultat

Le LP des DES qui émerge principalement des propos recueillis est dynamique, visionnaire et distribué permettant d'effectuer les changements nécessaires en éducation.

La majorité des DES rencontrées précisent des éléments qui ne devraient pas échapper au processus d'influence qu'ils ont à exercer sur le plan pédagogique dans les contextes des changements : 1) la réalisation d'une vision par l'engagement personnel de la DES dans le sens de cette vision qui entraîne et influence l'engagement de l'ensemble de la communauté et l'environnement; 2) l'intention consciente de l'action chez les personnels et les élèves; 3) la prise en compte de la dimension affective; 4) la régulation dirigée dans l'action avec toute la complexité qu'elle peut présenter, vu les situations inédites ou de crise.

Discussion : Les principales valeurs qui se dégagent des réflexions de trois DES sont la passion, l'enthousiasme au travail, le sens de l'humour, le sens de la justice et de l'équité, une vision et la capacité à s'engager dans une lourde charge de

travail. Dans les manières d'agir, se retrouvent la capacité d'offrir du soutien individuel par la reconnaissance et l'encouragement, la capacité et l'engagement responsable d'assumer son leadership et le sentiment de valorisation (Bennis et Nanus, 1985; CSÉ, 1998; Koffi, Laurin et Moreau, 1998; Sergiovanni, 1994a, b, 1999a, b; UNESCO, 2009). Quand le leadership est bien distribué, les chances de réussite de tous, les élèves y compris, sont plus élevées (Gronn, 2000; Silns et Mulford, 2002; Spillane, 2006). Et comme l'ont fait remarquer Harris (2002) et Le Boterf (1997, 2001), les DES qui s'engagent ainsi favorisent le développement des compétences individuelles et collectives et contribuent à améliorer les conditions de vie et de travail (Jonnaert, Barrette, Masciotra et Yaya, 2006; OCDE, 2005). Si les DES évaluent les agirs individuels et collectifs, avec la préoccupation d'en dégager le sens en cohérence avec les objectifs visés, en reconnaissant l'apport de tous et de chacun, elles arriveront à exercer leur influence plus facilement pour l'atteinte des buts visés (Donaldson, 2006). Par l'autoévaluation, elles pourront dégager le sens donné à leur agir et se découvrir à travers les jeux d'influence opérés (Gurr, 2001). Pour que s'actualisent les visées du changement (Donaldson et Hausman, 1999; Legault, Jutras et Desaulniers, 2002; MEQ, 2002; Sergiovanni, (1999a et b, 2000), la DES a à s'interroger sur la pertinence de ses principes et valeurs pour répondre aux besoins de la société et des individus. À l'instar de Fullan (2003) et de Kouzes et Posner (1999), la DES qui s'investit pour le bien-être des élèves et des différents personnels, met en œuvre une posture et des compétences facilitant l'accompagnement du changement dans l'établissement scolaire. Pour ce faire, elle développe l'art de mobiliser les personnes autour des objectifs à poursuivre ensemble pour réaliser les changements souhaités et fait preuve d'un engagement moral. En assumant une responsabilité sociale à l'égard des autres et de l'environnement, un LP éthique (Langlois, 2002; Obin, 2007)

marque l'IP de la DES qui l'exerce. Hargreaves (2003) reprend l'idée de la perspective démocratique du leadership, telle que déjà privilégiée par Sergiovanni (1999 a et b, 2000), et la propose à la DES qui souhaite créer un contexte favorable à la production de savoirs et au développement de compétences disciplinaires et professionnelles afin de préparer les jeunes et le personnel à relever les défis de la société d'aujourd'hui (OCDE, 2005). La prise en compte de la dimension affective considérée comme un facteur susceptible de contribuer à la réussite ou à l'apprentissage des élèves et du personnel dans l'action constitue une résonance de l'IP de la DES. Selon Hargreaves, Hala'sz et Pont (2007), les DES ont à travailler de plus en plus avec les ressources externes à leur établissement et à tenir compte des contraintes dans la dynamique familiale et sociale influant sur le climat scolaire. En montrant une sensibilité avec empathie à l'environnement, il devient plus facile de prendre une posture de réceptivité aux nouvelles idées, aux questions et même aux critiques, puisque les DES sont à la fois aptes à interpréter les sentiments et les émotions des autres et les motivations sous-jacentes (Lafortune, 2008; Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011). Ainsi, la DES peut déchiffrer les signes pour favoriser la vitalité de sa communauté et la réussite des jeunes à court, moyen et long termes.

> Les fils invisibles d'une vision inspirante tissent une toile qui lie les individus entre eux plus puissamment que tout plan stratégique ne le pourra jamais. Et les individus [...] déterminent les résultats (Goleman, Boyatsis et McKee, 2002b, p. 257-258).

5.3 Significations données à la pratique réflexive par des DES

Cinq résultats se dégagent des significations données à la PR par des DES à travers leurs actes et celles qu'elles donnent au regard porté par les autres sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP. Ces résultats

sont : 1) le manque de disponibilité pour la PR; 2) l'accompagnement professionnel : un moyen pour favoriser la PR; 3) la PR : un moyen d'analyser les actions et leurs effets, de prévoir et d'exercer un LP efficace selon un modèle choisi; 4) une présence visible de la DES dans l'établissement scolaire : contribution à la construction de son IP à travers l'exercice de son LP; et 5) la PR : une posture, un processus favorable à l'ajustement des pratiques et au choix des priorités dans l'établissement.

5.3.1 Manque de disponibilité pour la pratique réflexive.

Enoncé du 10e résultat
Plusieurs DES soulèvent le fait qu'elles n'ont pas de disponibilité pour la PR.

Pour plusieurs DES, il y a un problème de surcharge de travail depuis le mouvement de la décentralisation des pouvoirs vers les écoles et les changements organisationnels prescrits (Brassard et al, 1986; Brassard, Lusignan et Lessard, 2002; Gravelle, 2010). Ceci mène à un manque de disponibilité pour la PR.

Discussion : Dans le cadre de la recherche, les DES affirment la nécessité de la PR dans le cadre de leur fonction. Toutefois, même si quelques-unes ont montré des traces écrites de cette posture et décrit les contextes et les stratégies de mise en application de cette pratique, la plupart ont soulevé le manque de temps et de situations qui leur permettraient de s'y adonner de façon régulière. Selon leurs propos, il y aurait peu ou pas de temps disponible, vu les multiples tâches à accomplir (Brassard et al, 2004; Gravelle, 2010; MÉQ, 1997, 2001; Pelletier, 2006, 2008; Perrenoud, 2000). Il est mentionné que les nombreux imprévus à gérer dans l'urgence empêcheraient la réflexion critique sur les actions pédagogiques et administratives posées ou à poser. Il a même été question, dans les écrits d'une des

DES qui proposait la PR aux enseignants, de la nécessité d'une discipline personnelle pour trouver le temps de s'y adonner. Plusieurs recherches vont dans le sens de la lourdeur et de la complexité des tâches et de la multiplicité des responsabilités pour les DES. Les charges administratives l'emporteraient souvent sur celles de leur LP (Brassard et al, 2004; CSE, 1995, 1998; MEQ, 1997. Les consultations, les lectures, les réunions à animer avec les différents personnels de l'école et les parents alourdissent l'horaire de travail; il n'est pas toujours facile de déléguer les tâches dans un contexte de changement rapide. Dans le cas d'une DES, il y avait une contradiction entre le discours qui en clamait la nécessité et malgré cela, cette DES disait pouvoir réfléchir seulement en se rendant à l'école ou en faisant de l'exercice physique et le contenu de sa réflexion n'a pas été précisé. En aucun cas durant les entretiens, elle a fait référence à des modèles théoriques précis auxquels elle se référait. De plus, en expliquant le sens qu'elle donnait à sa profession, elle avait de la difficulté à exprimer en quoi son rôle avait changé à la direction. À partir de ces constats, même si elle disait réfléchir, cela ne signifierait pas pour autant qu'il s'agissait de PR; il faudrait seulement savoir si elle portait un regard critique sur ses pratiques de gestion de l'administration et de la pédagogie et si elle avait des modèles pour le faire. Les trois DES, qui ont montré une PR régulière par leurs écrits et des exemples de pratique récurrente, ont dit trouver le temps de le faire avant, pendant et après l'action. Elles ont affirmé analyser leurs pratiques pour les évaluer, les comparer à des modèles théoriques ou proposés par des collègues et les réguler. De plus, les multiples tâches pédagogiques et administratives ont paru se déployer dans des horaires convenables à la vie personnelle, familiale et professionnelle. Ceci laisse croire que la pratique réflexive facilite la gestion du temps. D'ailleurs, selon une des DES, la PR aide à reconnaître des liens de cohérence entre différentes pratiques et

facilite le rappel de procédures efficaces et efficientes. Une autre a souligné que la PR était un outil aidant à la planification et à la détection des priorités. Enfin, une autre a avancé que les modèles auxquels elle se référait pour penser ses actions lui faisaient sauver du temps en évitant le tâtonnement dans les situations imprévues et que le temps passé dans l'établissement était acceptable selon les normes de travail d'un cadre scolaire.

Plusieurs DES se questionnent à savoir si elles sont les mieux placées pour effectuer le pilotage des pratiques pédagogiques de leur école. L'une d'entre elles préfère confier cette tâche à une conseillère pédagogique. Elles ont aussi à accompagner le nouveau personnel dans le contexte des changements. Alors, elles ont à s'interroger à propos de leur approche de la mise en œuvre du nouveau curriculum, de l'organisation de la vie de cycles, par exemple. Elles ont à porter un regard critique sur les moyens, les stratégies et leur posture dans tous ces engagements. Un autre questionnement s'impose, à savoir quelle est leur marge d'influence dans le contexte de changements prescrits du système éducatif dans lequel les enseignants ne reconnaissent pas toujours le LP à quelqu'un d'autres qu'eux-mêmes (Perrenoud, 2000a, 2001b). Le MELS (2008, p. 27) voulant « soutenir les cheminements des directions tout au long des parcours de professionnalisation » a élaboré un référentiel de compétences dont l'approche focalise sur le savoir-agir en situation dans une perspective de professionnalisation des DES. La pratique professionnelle qui y est décrite établit les liens explicites entre les compétences, les situations professionnelles et les résultats attendus.

5.3.2 L'accompagnement professionnel pour favoriser la pratique réflexive

Enoncé du 11e résultat

Plusieurs DES ont fait état de la pertinence de l'accompagnement professionnel (mentorat, tutorat, coaching ou formation universitaire) pour développer leur IP et leurs compétences en LP et organisationnel, puis favoriser la PR.

La posture de questionnement et le choix de modèles de pratique que les DES adoptent ou qui leur ont été proposés à la suite de diverses formes d'accompagnement professionnel favoriseraient la PR.

Discussion : Le mentorat, le tutorat et le coaching par des collègues ou des professeurs qui accompagnent les DES dans la formation à la maîtrise en gestion de l'éducation offrent des voies qui faciliteraient la pratique réflexive chez les DES, selon plusieurs DES rencontrées. Saint-Pierre (2006) corrobore ce point de vue. Divers exemples ont appuyé les propos de plusieurs DES en ce sens : grâce au soutien de la personne accompagnatrice. La DES a eu, à titre d'exemples vécus, à questionner l'organisation de son temps en justifiant ses choix d'horaire, à tenir un journal de bord en y incluant les actions réalisées avec un ou des effets perçus, à répondre aux questions de l'accompagnateur pour porter un jugement quant aux effets observés à l'intérieur de soi en termes de degré de stress ou de bien-être, de temps de réflexion avant, pendant et après l'action avec les effets escomptés ou perçus et à déterminer la pertinence des réactions en contexte, par exemple. Ce sont là des actions posées par des DES qui faisaient partie d'une PR guidée, une caractéristique de la méthodologie de cette recherche. L'accompagnement a marqué particulièrement l'IP de deux DES qui se sont exprimées au sujet des questions posées qui avaient permis de développer le réflexe de se les poser dans des situations analogues. D'ailleurs, c'était observable en cours d'entretiens dans le cas d'une gestion de conflit et d'une négociation de convention collective, entre

autres. La réflexion partagée a fait surgir des prises de conscience du vécu émotionnel, des ressources à mobiliser, du choix de stratégies complémentaires à appliquer. Pour deux des DES, les modèles appris et approfondis en cours de formation étaient intégrés au point d'être présentés dans un langage vulgarisé dans les documents distribués aux personnels de leur établissement, à titre d'information ou d'outils de gestion, dans les pratiques pédagogiques. Des DES, selon leur dire, ont été capables, au-delà de savoirs formalisés depuis leur formation initiale, d'en construire d'autres, grâce à la réflexion en cours d'action puis sur l'action. L'une des DES, par exemple, expliquait comment le modèle de Le Boterf (2000) l'avait incitée à se référer régulièrement au triangle « savoir, pouvoir et agir » pour réguler ses actions de façon compétente. Lorsqu'une DES expliquait comment elle agissait avec les élèves ayant des difficultés de comportement en classe, elle se référait à un modèle de résolution de problèmes pour gérer la rencontre (Bourassa, Serre et Ross, 2000). Elle expliquait en quoi ce modèle lui servait, tant à elle qu'aux élèves, et elle énumérait d'autres situations où une telle approche avait été efficace (Argyris et Schön, 1974 ; Lafortune et Deaudelin, 2001). Pour l'une des DES, le fait d'être elle-même coach auprès de DES adjointes lui a donné l'occasion de raffermir ses pratiques de questionnement et d'auto-questionnement sur son agir et sur l'agir des autres DES. De plus, cela l'a obligée à nommer l'effet du regard des autres sur la construction de son IP et de la leur. Quatre DES ont affirmé qu'en réfléchissant ensemble sur les pratiques en cours et déjà mises en œuvre, cela donnait la possibilité de valider les savoirs en développement par l'expérimentation et la confrontation avec d'autres DES. Toutefois, à l'intérieur du groupe engagé dans cette recherche qui était inscrit à des formations nationales pour mieux s'approprier les changements prescrits par le gouvernement, quelques directions ne poursuivaient pas les pratiques proposées en

formation, prétextant le manque de temps ou l'intégration déjà faite dans leurs pratiques sans pouvoir en donner d'exemples. Il est à se demander, même dans un contexte où l'accompagnement est possible et que la PR guidée est offerte, si elle est considérée par beaucoup de DES comme étant une posture à adopter pour construire son IP. L'analyse de pratiques est un véritable questionnement sur le sens de l'action mené collectivement (Altet, 2000). La pratique réflexive telle que définie par Lafortune et Deaudelin (2001), à l'instar de Schön (1994), va plus loin en insistant sur la nécessité d'un regard critique et d'une posture consciente dans l'action, à la suite de ce regard. Le manque de temps pourrait-il être un prétexte ?

Pour plusieurs DES, il n'est pas facile, dans la solitude de leur travail, de retourner aux modèles développés et de porter un regard critique en tenant compte de ces outils de réflexion. C'est souvent par des effets négatifs que la consultation est utilisée. Il a été mentionné que c'était aidant de tenir des rencontres régulières et formelles pour échanger sur les pratiques de gestion et les choix d'action. D'ailleurs, la participation à des organismes professionnels pour trois d'entre elles était considérée comme des tremplins, ou du moins, comme des occasions de formation continue et de construction de leur IP. Pour la majorité des DES rencontrées, il allait de soi que la PR était nécessaire pour exercer un leadership efficace et pertinent et évoluer dans la profession, mais toutes les DES n'ont pas manifesté leur engagement, la question de disponibilité ou de surcharge de travail étant la cause évidente de cet état de fait. La question de savoir s'il y avait lieu de comparer les rôles ou l'organisation du temps avec différents modèles n'a pas suscité davantage un engagement à le faire. Le dialogue réflexif entretenu pour élaborer un contexte favorable de mise en œuvre de développement de

compétences plaçait ces professionnels en situation d'affirmation de leurs compétences professionnelles en coopération. Selon Pelletier (2000, p. 12),

> pour développer des compétences en leadership pédagogique, il faut savoir ce qu'est le leadership et ce qu'est la pédagogie. L'un ne peut faire l'exclusion de l'autre. [...] L'un et l'autre sont le résultat d'un apprentissage constant dans l'action, soutenu par des formations qualifiantes, des analyses de pratiques adéquates, d'un encadrement et d'un support de haute qualité.

5.3.3 La pratique réflexive : un moyen pertinent pour analyser des actions et leurs effets dans la visée d'un leadership pédagogique efficace

Enoncé du 12e résultat

Pour quelques DES qui ont participé à la recherche, la PR permettrait d'identifier et de prévoir les ressources nécessaires pour exercer un LP efficace, qu'il s'agisse de leadership situationnel, de résonance ou d'un autre type de leadership.

Selon les propos de DES participantes à la recherche, la PR aide à diriger l'action qu'elles ou d'autres posent pour influencer les pratiques. Grâce à la PR, elles peuvent aussi en mesurer la pertinence et les effets sur les individus au regard des objectifs fixés et des réactions suscitées dans l'environnement.

Discussion : Même si la recherche n'a pas permis d'affirmer qu'une posture de PR s'installait chez toutes les DES rencontrées, quelques exemples font état de ce processus chez quelques-unes. Quand une DES affirme qu'elle a abordé la question de la réussite éducative des élèves dans son établissement, ce fut pour elle un processus de PR puisque l'objet de la réflexion et de discussion était un prétexte et une occasion de développer son LP. À en juger par des traces produites dans les journaux scolaires et des activités offertes par deux d'entre elles, vis-à-vis des améliorations apportées aux contextes d'apprentissage et d'exercice des

compétences des élèves et du personnel scolaire, elles se sont retrouvées en posture d'observation critique de leurs pratiques et de celles des différents acteurs dans l'école. Elles ont instauré un processus collectif de remise en question et d'élaboration de nouveaux modes de penser et de faire. Toutefois, la posture de PR était évidente pour peu de DES dans les activités réalisées avec les enseignants, par exemple, dans l'appropriation du programme de formation.

Plusieurs auteurs confirment que la PR inscrite dans la culture de l'établissement pour effectuer les choix de modèles de pratiques, de ressources pertinentes et la distribution éclairée de ces ressources contribue à la réalisation des projets éducatifs (Gather Thurler et Perrenoud, 2004; Lafortune, 2007; Lafortune et Deaudelin, 2001). En montrant comment l'organisation pédagogique de leur établissement se transformait par leur travail de réflexion, de rétroaction, trois des DES, plus particulièrement, ont fait état d'une PR régulière. Selon elles, cela a permis d'aller chercher l'engagement du personnel dans les différents projets mis en chantier tels que : la vie de cycle, le looping et l'accueil des parents. Elle a pu les encourager à développer leurs propres modèles de pratiques pédagogiques et administratives. La plupart d'entre elles ont soutenu que, dans le contexte des changements prescrits, c'est au quotidien qu'elles doivent réfléchir sur les actions posées ou à poser. Pour quelques-unes, il devenait indispensable de réfléchir, de critiquer leur agir pour saisir les effets produits et les solutions et choisir entre les régulations possibles pour faire face aux imprévus et dépasser les obstacles. Pour deux DES, c'était d'approfondir les nouvelles pratiques d'évaluation ou encore pour évaluer le projet éducatif avec le personnel. Toutefois, quand des DES, dans le cadre de cette recherche, informent qu'elles auront à analyser leurs pratiques pédagogiques, à analyser et à faire analyser celles des enseignants, il est à se

demander dans quelle mesure il s'agit véritablement de PR ou de simples moments de réflexion. Pour certaines d'entre elles, le soutien de la part de collègues, des ressources à l'intérieur de programmes universitaires ou celles offertes par la commission scolaire ont facilité cet exercice de PR. Quand la majorité de ces DES affirment qu'elles ont dû ajuster leur vision aux nouvelles responsabilités à endosser lors de l'entrée dans la fonction de direction, il a pu y avoir de la réflexion à différents degrés d'engagement (Lafortune et Deaudelin, 2001). C'est en ce sens que la PR a pu influer sur les rôles et la fonction des DES dans l'exercice de leur LP et la construction de leur IP. En revanche, ce ne sont pas toutes les DES qui se sont référées à des modèles pour poursuivre les mécanismes de questionnement proposés, malgré les défis à relever sur les plan pédagogique et de la gestion en général. Ces considérations incitent les DES à s'interroger quant à leur rôle, leurs responsabilités et leurs rapports avec les acteurs scolaires (CSÉ, 2001, 1998; Fullan, 2006a). Elles y gagneront à les mettre en pratique en puisant dans les modèles théoriques et dans ceux de leurs collègues en visant une perspective de formation continue et de construction identitaire.

5.3.4 Nécessité d'une présence visible de la DES dans l'établissement scolaire à travers l'exercice de son leadership pédagogique

Énoncé du 13e résultat
Une présence visible de la DES dans l'établissement scolaire, tant par des écrits que par des actions, alimentée par la PR, contribue, selon la majorité des DES rencontrées, à la construction de leur IP à travers l'exercice de leur LP, tout en constatant qu'il n'est pas facile d'assurer cette présence.

Le contact visible renforce le message véhiculé et le message écrit renforce le message verbal. Les liens établis entre eux, par une PR efficace avec les élèves et le personnel dans et à l'extérieur du milieu, contribuent à établir la cohérence entre

le faire et le dire pour en dégager le sens et la signification. Cette présence crée un espace et un contexte dialogiques pour questionner les actions et les réflexions avec les autres membres de la communauté scolaire, pour analyser l'effet de la réflexion et des actions en situation et pour valider la congruence chez la DES entre le dire, le faire et l'être dans l'exercice de son LP. Toutefois, pour la majorité des DES, il semble difficile d'assurer une présence constante à cause de multiples rencontres individuelles avec des parents et du personnel enseignant et de nombreuses réunions à l'extérieur de l'établissement.

Discussion : La qualité de présence dont il est question suppose, selon quelques DES, qu'elles soutiennent, guident et modèlent des attitudes pour en faire des apprentissages pour les acteurs auprès de qui elles interviennent. Quand ces DES participantes à la recherche illustrent leurs propos, elles parlent de présence active en observant, en réfléchissant ou en discutant dans l'action ou après l'action. Ces gestes seraient posés lors de l'accueil des élèves, de la participation aux comités et sous-comités pour prendre le pouls des discussions; lors de la participation active dans les assemblées générales pour les animer; lors des différentes manifestations culturelles, sportives, etc. : c'est une présence aux activités sociales du personnel organisées par l'institution, c'est la visite lors du projet particulier d'un enseignant, etc. Toutefois, il y a une orientation vers la PR à condition que la DES interagisse dans ces différentes occasions pour susciter le questionnement ou le prolonger au regard de l'efficience et de l'efficacité, selon l'intention poursuivie. Dans ces différents événements, qu'ils soient dans l'accompagnement individuel des membres du personnel ou dans les activités, la DES réfléchit avec les personnes ou produit le fruit de ses réflexions selon un ou des modèles particuliers pour critiquer ou initier d'autres activités. Ceci aiderait à un modelage et encouragerait au

dialogue réflexif qui pourrait mener à la PR avec le personnel de l'établissement (Lafortune, 2008) dans une perspective de formation continue (Savoie-Zajc, Landry et Lafortune, 2007). D'où l'importance pour l'individu de traduire ce qu'il fait et ce qu'il est par le langage. Par celui-ci, l'individu est susceptible d'établir la cohérence entre son faire, son dire et l'être qu'il devient et les événements qui l'influencent dans ses transactions avec les autres (Demazière et Dubar, 1997).

Les écrits que les DES ont remis témoignent de l'effort de certaines d'entre elles pour mieux comprendre les enjeux liés aux changements dans leur établissement causés par le renouvellement du curriculum, du personnel enseignant ou par des choix de stratégies pédagogiques ou purement administratives et exercer leur LP en conséquence. Pour certaines d'entre elles, les écrits permettaient de mieux structurer leur pensée, alors que pour d'autres c'était un moyen de comparer les étapes de leur cheminement; pour d'autres encore, l'exercice servait à informer et à partager le résultat de leur réflexion avec d'autres collègues ou membres de leur personnel en vulgarisant un ou des modèles appliqués ou applicables à un problème local, par exemple. Deux des DES présentaient différents points de vue et des stratégies d'apprentissage qui favorisaient, selon elles, le processus de développement de compétences. Par le langage écrit, elles ont contribué à clarifier la trajectoire de leur structure identitaire, mais aussi pour les autres, leur groupe professionnel, par exemple. Sergiovanni (1994a, b, 1999b) et Gather Thurler (2000) rappellent l'importance pour les DES de dégager le pourquoi de leur agir, de rechercher le sens qui se construit en situation et les intentions de l'agir lié à la fonction et aux rôles pour un LP efficace. Une DES, transmettait souvent, par ailleurs, uniquement de l'information même si elle confiait que sa contribution au journal de l'école consistait à témoigner de sa PR. Quatre DES ont expliqué que leurs connaissances du programme de formation et des mécanismes de mise en

œuvre avaient facilité l'affirmation de leur LP et de leur crédibilité pour soutenir et exiger les changements de pratique chez les enseignants.

Selon Pont, Nusche et Moorman (2008) dans le rapport fait pour l'OCDE, l'affirmation du LP de la DES passerait, entre autres, par la connaissance et le souci de la culture pédagogique du milieu qui se traduisent par l'information partagée de manière verbale et écrite et l'accompagnement pédagogique du personnel, mais aussi par la capacité des DES de soutenir avec conviction le projet institutionnel auprès des élèves, des parents, de la commission scolaire et de la communauté, en général. Dutercq (2005) et Spillane (2006) estiment que, par leur influence, les DES ont à exercer le rôle de leviers de l'action pour assurer un contrôle de l'activité pédagogique. Répartir les responsabilités dans la construction de l'organisation, susciter et encourager les collaborations, ce qui se rapproche du sens du leadership partagé (*distributed leadership*) soutenue notamment, par Spillane (2006) et Timperley (2005). D'autres travaux de recherche sur l'efficacité et l'amélioration de l'école dans plusieurs pays et contextes scolaires, révèlent l'influence de la DES dans l'accroissement de l'efficacité des écoles (Scheerens et Bosker, 1997; Teddlie et Reynolds, 2000; Townsend, 2007). La relation entre la DES et l'apprentissage des élèves serait surtout indirecte. Dans la mesure où les DES travaillent principalement en dehors des classes, leur influence sur l'apprentissage des élèves s'exerce en grande partie à travers d'autres personnes, manifestations et facteurs organisationnels, notamment les enseignants, les pratiques suivies en classe et le climat à l'école (Hallinger et Heck, 1998). Ainsi, le sentiment d'être reconnu par l'influence exercée consoliderait chez la majorité des DES leur sentiment de compétence comme leaders pédagogiques.

5.3.5 La PR, une posture considérée favorable à l'ajustement des pratiques

Énoncé du 14e résultat

Pour plusieurs DES, la PR est une posture qui permet d'analyser et de réguler leurs pratiques à partir de modèles, de théories ou d'expériences plus ou moins gagnantes en se regardant, en prenant conscience des choix d'actions et de leurs effets sur elles, sur les autres et dans l'environnement.

La PR est une posture pour établir les priorités dans les nombreuses tâches à accomplir, pour en assurer l'efficience, la cohérence et l'efficacité et pour dégager un ou des modèles d'action efficaces et cohérents en lien avec les valeurs et la vision de la personne.

Discussion : Plusieurs DES se trouvent souvent dans des situations inédites dans un contexte marqué par la turbulence provoquée par les nombreux changements de structure et de contenus liés à la réforme en éducation. D'autres situations inattendues les placent dans des positions de stress ou de déséquilibre comme des conflits, des accidents et des départs non souhaités. Puisqu'elles ont à trouver des solutions rapidement et qu'elles n'ont pas toutes les ressources à la portée de main, elles risquent de se trouver démunies. Selon Fernagu Oudet (1999), il leur faut marcher et, presque simultanément, se regarder marcher. D'ailleurs, quelques DES trouvent qu'il est difficile de se trouver seules quand elles ont à convaincre des enseignants résistants aux changements prescrits. Même certaines oublieraient l'importance des rapports humains qui faciliteraient la délégation des tâches et le travail en coopération dans de telles situations. Ainsi, en se regardant agir dans ses choix de priorités, la DES évitera d'en arriver à se considérer comme un pompier qui passe la majorité de son temps à éteindre des feux. Le praticien réflexif se regarde agir comme dans un miroir et il cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, même contre son gré. C'est donc un

outil de connaissance de soi par ses actions. Parmi les DES qui ont accepté de s'engager dans cette étude, celles-ci s'étaient toutes inscrites dans un processus de formation. Elles y croyaient et pourtant, au moins deux d'entre elles n'ont pas exprimé dans leurs propos, des gestes ou des traces dans des documents qu'elles s'engageaient elles-mêmes dans une posture de praticienne réflexive. Par la PR l'individu peut orienter consciemment ses agirs professionnels en fonction de qui il veut et ce qu'il peut devenir professionnellement à travers les défis et responsabilités à assumer. Il s'agit donc de connaissances orientées vers l'action et même la création de savoir, liées à la pratique professionnelle (Donnay et Charlier, 2000). Selon Lafortune et Deaudelin (2001, p. 205), le praticien réflexif est capable de décrire et d'analyser sa pratique et d'en examiner l'efficacité; de plus, il a la capacité « de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants [...] afin de rendre sa pratique plus efficace ». Perrenoud (2004) précise deux temps pour la PR sur l'action : 1) le temps de l'action en cours où la réflexion se fait dans des conditions précaires, sans distance, parfois dans l'urgence ou le stress; 2) le temps après l'action qui permet deux fonctions à la réflexion, soit le retour sur ses actes pour (se) comprendre, construire ou reconstruire du sens ou de la cohérence et intégrer le vécu intellectuel et émotionnel, soit le retour, pour préparer une prochaine fois. Encore là, c'est une occasion de construire son IP et d'exercer le LP souhaité à condition de s'y investir de façon régulière. D'après la recension faite dans l'étude, plusieurs DES font une PR superficielle ou occasionnelle, faute de temps, de planification ou de lieu propice pour s'y engager.

5.4 Facteurs pouvant contribuer à la construction de l'IP à travers le LP

Legendre (2005, p. 663) définit les facteurs comme « chacun des éléments qui intervient dans une action pédagogique ou plus strictement didactique et qui en influence le résultat ». Considérant cette définition, l'analyse des entretiens semi-dirigés et des documents remis à la chercheure a fait ressortir des facteurs pouvant contribuer, dans cette étude, à la construction de l'IP de DES participantes à la recherche qui ont été classés en trois catégories : 1) des facteurs individuels; 2) des facteurs relationnels et enfin, 3) des facteurs situationnels.

5.4.1 Facteurs individuels pouvant contribuer à la construction de l'IP de DES

Énoncé du 15e résultat

Les facteurs individuels pouvant contribuer à la construction de l'IP des DES qui se dégagent de la recherche sont : 1) l'analyse des événements et situations qui leur arrivent en général en cherchant des effets dans sa vie personnelle et professionnelle; 2) la vision institutionnelle du changement; 3) l'adoption d'une posture de PR relativement à ses pratiques et à celles des autres membres de l'établissement; 4) l'engagement dans des processus de changement et de régulation de ses gestes dans l'action; 5) l'engagement dans une démarche de formation continue individuelle et collective avec des appuis théoriques; et 6) la passion et le plaisir au travail.

Les facteurs individuels ou « variables » selon la classification de Charlier (2002, p. 127) sont des éléments liés aux caractéristiques et aux traits spécifiques qui permettent de définir l'individu, à des processus internes qui peuvent mobiliser une action cognitive, métacognitive, affective ou volontaire de la part de celui-ci (Charlier, 2002). Les facteurs de cet ordre qui se dégagent de la recherche influenceraient la construction de l'IP de DES. La discussion est réalisée pour chacun des six facteurs individuels qui se dégagent de la recherche.

Énoncé du résultat 15.1

Toutes les DES rencontrées soulignent que l'analyse des événements et situations qui leur arrivent en général en cherchant des effets dans leur vie personnelle et professionnelle contribuent à la construction de l'IP.

En clarifiant quelles sont les attitudes qui sont en conformité avec leurs principes, leurs valeurs, en dégageant leurs forces, leurs limites et les besoins dans telle ou telle situation, en anticipant la planification et l'organisation de leur vie en général pour établir entre autres, les priorités, les DES contribuent à la construction de leur identité professionnelle. Le fait de clarifier leurs valeurs et celles de la société, les modèles familiaux et professionnels semble important pour toutes. La prise en compte des expériences personnelles et professionnelles, en comparaison avec celles qui sont souhaitées en soi ou autour de soi, peuvent les conduire à trouver progressivement un modèle d'action gagnant pour elles et pour l'établissement où elles sont engagées (Corriveau, 2004). Cela confirme l'importance de la prise en compte d'où l'on vient pour se situer, même professionnellement.

Énoncé du résultat 15.2

Une vision institutionnelle du changement est considérée contributrice à la construction de l'IP par la majorité des DES rencontrées.

Selon quelques DES, une vision institutionnelle, pour être inspirante et constructive de soi, doit être en cohérence avec ses valeurs et ses croyances. Les objectifs que la DES se donne personnellement et professionnellement au regard du changement visé doivent être liés aux besoins de l'établissement. La conscience des forces développées et de leurs effets dans ses façons d'être et d'agir aidera à fixer des critères pour poursuivre des objectifs réalisables. Cela procurera une aisance à les présenter, s'ils sont définis, mesurables, réalistes et soumis au regard

critique des personnels de l'établissement. Il y a lieu de rappeler que le changement est un processus dans lequel il faut accorder de l'importance aux croyances, conceptions et convictions (Doudin, Pons, Martin et Lafortune, 2003). Après les avoir fait évoluer, un changement de pratiques pourra s'effectuer à l'aide d'un engagement volontaire des personnes. Sa vision personnelle pourra ainsi s'enrichir et son leadership aura la chance de se développer à travers les interactions et les rétroactions dans l'établissement, ce qui contribuera ainsi à construire davantage son IP. Toutefois, dans le choix d'accéder et de poursuivre à la direction d'établissement, on peut se demander quelle proportion des visées personnelles et des visées institutionnelles sont prises en compte par les DES. Pour conclure, une citation d'une des DES : *On vit avec les gens et on les amène vers une visée*, ce à quoi on peut ajouter : « Puis, on la réalise ensemble ».

Énoncé du résultat 15.3

Plusieurs DES soulignent que l'adoption d'une posture de PR relativement à ses pratiques et à celles des autres membres de l'établissement contribue à la construction de l'IP.

Le fait d'adopter une posture de PR procure, selon plusieurs DES, de l'aisance pour évoluer dans sa pratique professionnelle. Elle sert pour structurer la pensée (Blanchard-Laville et Fablet, 2003; Cros, 2007), évaluer ses actions, se placer en mode résolution de problème, questionner et critiquer pour construire des réseaux de partage autour de sa pratique et de celles qui ont cours dans l'établissement.

Il est à retenir que les DES qui affirment s'y adonner de façon régulière, réussiraient à dégager les effets ou les traces de leur agir, quelle que soit la situation, heureuse ou malheureuse, en étant conscientes que ces effets ou traces se révèlent dans l'exercice de leur leadership. Il ressort de la recherche qu'en s'accordant du temps de réflexion et en le suscitant chez le personnel de

l'établissement, la DES peut s'engager dans des plans d'action communs qui permettent d'améliorer les situations, de contribuer à la bonne marche des actions éducatives comme le partage d'information auprès de toute la communauté éducative. Un aspect de la PR qui a été relevé est l'importance de garder des traces écrites de ses observations et réflexions à travers la lecture des différents événements du quotidien pour faire un retour éclairant. L'écriture permet de partir de l'expérience conservée pour avancer et possiblement, éviter de répéter les mêmes erreurs. La PR incite l'individu à tirer des enseignements de ses expériences, à réfléchir et à agir avec esprit critique pour faire face au changement même dans les situations inédites (Pons, Doudin et Cuisinier, 2007). L'analyse comparée de ces traces, en rétrospective, peut faire émerger différents aspects de soi auxquels on n'a pas nécessairement le temps de consacrer du temps de réflexion pendant l'action même. Elle peut révéler les domaines où il est nécessaire de progresser pour réaliser ses aspirations. En réfléchissant sur ce qu'elle apprend sur soi et sur l'environnement, la DES peut développer une conscience plus affinée de ce qu'est l'objet de son apprentissage, et, par voie de conséquence, cela conduit à une plus grande autonomie pour l'adaptation dans l'action (Ellis, 1994; Gaonac'h, 1990; Le Boterf, 1999; Van Lier, 1996). La PR permet à l'individu, non seulement de cerner qui il est, mais aussi d'orienter consciemment ses agirs professionnels en fonction de qui il veut et peut devenir professionnellement à travers les défis et responsabilités à assumer (Donnay et Charlier, 2000). La DES qui se veut praticienne réflexive sera capable de décrire et d'analyser sa pratique et d'en examiner l'efficacité et de créer ses modèles à partir de ceux qu'elle connaît déjà pour devenir plus efficace (Lafortune et Deaudelin, 2001). La PR (Donnay et Charlier, 2000; Lafortune et Deaudelin, 2001; Le Boterf, 2001; Schön, 1994) permet donc à la DES de transformer son agir et de

développer ou de mobiliser les compétences nécessaires pour assumer ses différents rôles, dont celui de leader pédagogique. Il s'agit de partir de l'expérience professionnelle personnelle et collective avec les acteurs de l'école pour les analyser, les réguler et innover au besoin, en tenant compte de l'effet de son action sur les membres de sa communauté (Lafortune, 2006; Lafortune et Deaudelin, 2001; Perrenoud, 2003; Senge, 1991; Sergiovanni, 1990).

Énoncé du résultat 15.4

La majorité des DES rencontrées considère que l'engagement dans des processus de changement et de régulation des actions contribue à la construction de l'IP.

Ce qui ressort des propos de l'ensemble des DES est que la recherche et l'acceptation du questionnement, de la confrontation des idées sur les différentes problématiques du milieu, de la validation par le regard des autres et de la rétroaction sont des moyens qui permettent de progresser personnellement et professionnellement. La DES serait même en mesure de parvenir à comprendre comment elle agit à travers les situations d'urgence, à découvrir et à se découvrir dans les choix inédits qu'elle fera (Corriveau, 2004). Pour deux DES, entre autres, la démarche est de se placer dans le contexte de l'administration effective de l'établissement, de réfléchir à tout ce qui s'y passe, de mobiliser toutes les ressources à sa disposition (internes et externes) qui lui permettront de s'améliorer. En exerçant son LP, la DES réfléchit avec les enseignants et autres membres de l'équipe-école et rétroagit. Elle fait en sorte que les gens comprennent les raisons du changement, qu'ils l'expriment, qu'ils puissent l'expérimenter et avoir la possibilité de différencier pour s'y reconnaître. Par la suite, ils sont capables de poser un jugement critique sur leur tâche professionnelle, sur leur enseignement, sur l'apprentissage de leurs élèves. Le dernier aspect de la différenciation,

toutefois, a été relevé par une seule DES. Ainsi, celle-ci se considère en apprentissage avec l'équipe dans le processus de changement dans son milieu. Une des DES a bien traduit la posture d'une DES qui accueille, exploite et coordonne les ressources de l'établissement scolaire en se présentant comme un « apprenant-chef » pour le développement de l'établissement et de tous les individus y travaillant. Dans cette perspective, il s'agit pour la DES de fournir aux personnes des opportunités de partager, toutes et chacune, leur leadership pour développer leur pouvoir d'action. La DES qui veut construire son IP sera prête à présenter ces changements en faisant une place aux initiatives, à la flexibilité et au respect du rythme des individus. Elle cherchera aussi à conserver des idées claires et articulées dans les situations de crise, à reconnaître ses erreurs et à maintenir une volonté de progresser. Voilà des conditions qui donneront l'opportunité à la personne de se construire professionnellement (Corriveau, 2004).

Énoncé du résultat 15.5

L'engagement dans une démarche de formation continue individuelle et collective avec des appuis théoriques contribue à la construction de l'IP selon l'ensemble des DES.

Pour l'ensemble des DES, la formation initiale et continue constitue une voie de professionnalisation en contribuant au développement des compétences professionnelles liées à la pédagogie et à la gestion pour remplir les nouveaux mandats qui leur sont confiés (Saint-Germain, 1999, 2002; Saint-Pierre, 2006). La gestion de l'établissement est considérée comme un facteur déterminant en vue de l'atteinte des objectifs du système d'éducation. La formation spécifique développerait une connaissance des enjeux et des stratégies pour exercer l'influence appropriée dans le processus de changement de fonction et de situation sur le terrain (Saint-Pierre et Brunet, 2004). Les appuis théoriques procurent, selon

cinq DES particulièrement, des bases de réflexion et des balises pour et dans l'action. Elles permettent d'articuler les discussions et les échanges entre les collègues. Toutefois, l'une des DES considère que le fait de ne pas avoir de formation en pédagogie au point de départ ne l'a pas empêchée de gagner la crédibilité nécessaire à l'exercice de son leadership pédagogique. Elle considère que son expérience en enseignement au collégial et la culture pédagogique qu'elle a développée dans ce secteur de l'éducation ont été des atouts. Puis, sa formation en gestion de l'éducation s'est ajoutée pour raffermir ses compétences. La volonté d'apprendre constamment et de partager son savoir en vue d'améliorer, d'enrichir les pratiques, les siennes et celles de la collectivité et de partager ces pratiques est une disposition qui facilitera la construction de l'IP de la DES. Les formations initiale et continue qu'elle s'est données faciliteraient l'entretien d'un réseau de coformation avec des collègues. Les formations se présentent comme un levier pour assurer la qualité des services, tout en élargissant sa culture en éducation et se rappeler l'importance de son rôle dans la mission. Selon deux DES, les échanges d'expertise écrits ou verbaux, la participation à des colloques, à des congrès sont des espaces de reconnaissance pour révéler qui elles sont professionnellement. (Rothenbühler, 2011; Saint-Pierre et Brunet, 2004).

Énoncé du résultat 15.6

Pour toutes les DES participantes à l'étude, la passion et le plaisir au travail contribuent à la construction de leur IP.

La passion et le plaisir au travail contribueraient à la transformation et au développement professionnel des DES. Leurs propos corroborent ceux de chercheurs (Blanchard-Laville, 2001; Baudelot et Gollac, 2003; Damasio,

2003; Lantheaume et Hélou, 2008). La passion est considérée sous l'angle de Houlfort et Vallerand (2006, p. 7) qui la définissent comme

> une forte inclination pour une activité (c'est-à-dire le travail) que les individus aiment, à laquelle ils accordent de l'importance et dans laquelle ils investissent temps et énergie. Cette analyse postule en outre que l'activité passionnée a été intériorisée dans l'identité de l'individu.

Une DES qui se dit passionnée, souligne l'importance de conserver l'équilibre entre le temps et l'énergie consacrés au travail et aux autres sphères de sa vie. Elle illustre la passion harmonieuse (Houlfort et Vallerand, 2006), opposée à la la passion obsessive du travail qui conduit la personne à se sentir obligée de s'investir dans son travail aux dépens des autres sphères de sa vie. Toutes les DES ont mentionné l'importance du plaisir au travail. Par contre, cet état passager ne vient pas seul. Selon Forest (2008), il est le résultat d'efforts soutenus dans une quête de soi et de ses valeurs pour trouver celles qui donneront du sens à son travail et à sa vie. Si le travail est en cohérence avec ses valeurs, que les défis sont à la mesure de ses compétences et de ses intérêts, il se trouvera en harmonie avec son être intérieur conduisant à un sentiment de bien-être. Pour l'une des DES en particulier, c'est une vocation qu'elle réalise. Dans un tel contexte, s'il arrive des situations ambiguës ou désagréables et que la DES sait conserver son enthousiasme et mobiliser son énergie, sa façon d'être et d'agir pourra avoir un effet de résonance dans le milieu et l'influencer (Blanchard-Laville, 2001). La passion et le plaisir au travail seraient donc des éléments qui canaliseraient l'énergie physique, mentale et affective pour mobiliser ses propres ressources afin de réaliser ses intentions personnelles et professionnelles.

5.4.2 Facteurs relationnels pouvant contribuer à la construction de l'IP de DES

Énoncé du 16e résultat

Les facteurs relationnels pouvant contribuer à la construction de l'IP des DES qui ressortent de la recherche sont : 1) la reconnaissance professionnelle par les pairs et les autorités; 2) la connaissance de stratégies relationnelles et une capacité de les mobiliser pertinemment; 3) le respect du rythme et des besoins des personnes au regard du changement; 4) la prise en compte de la dimension affective, et enfin 5) l'accès à un accompagnement professionnel.

Les facteurs relationnels sont des éléments liés aux processus des relations interpersonnelles. Pour créer des liens et entretenir des réseaux profitables pour soi et pour les autres, cela nécessite de la motivation et de l'engagement (Saint-Pierre, 2002). La discussion est réalisée pour chacun des six facteurs relationnels qui se dégagent de la recherche.

Énoncé du résultat 16.1

La reconnaissance professionnelle par les pairs et les autorités contribue à la construction de l'IP selon l'ensemble des DES rencontrées.

L'ensemble des DES a exprimé que l'identité est dépendante à la fois de la conscience de soi et de la reconnaissance par autrui, quelles que soient les affiliations des uns et des autres. L'identité se construit par le regard qu'on porte sur soi, mais aussi par celui des autres et la perception qu'on se fait de celui-ci. L'image de soi que la DES présente, par exemple, est soumise au regard et à la reconnaissance d'autrui (Blanchet, 2004). De plus, l'IP se développe dans toutes les dimensions de la personne : cognitive, affective, sociale et spirituelle (Covey, 2006). La reconnaissance se négocie non seulement avec ceux qui partagent les mêmes valeurs, les mêmes visions du monde, mais avec l'ensemble de la collectivité dans laquelle nous vivons. Cette négociation présuppose des

ajustements entre les attentes du sujet et celles du corps social qui a le pouvoir d'attribuer la reconnaissance. Il en résulte des obligations réciproques : l'individu a le droit d'attendre les bénéfices liés à la reconnaissance, en termes d'estime sociale, par exemple. (Blanchet, 2004).

Énoncé du résultat 16.2

La connaissance de stratégies relationnelles et une capacité de les mobiliser de façon pertinente contribuent à la construction de l'IP selon quelques DES.

Lors des entrevues, il a été mentionné que la personne disponible à accueillir l'expression des besoins des individus et des groupes avec qui elle travaille dans le respect de leurs valeurs, se donne des points d'appui pour présenter ses valeurs et celles de l'institution (Lafortune, 2008). Une DES souligne que même les situations de tension sont des occasions pour mieux se connaître et se faire connaître en rassurant et, tout en sachant rassurer, de créer de la confiance, de l'enthousiasme et de l'espoir. Il importe de reconnaître les noyaux de leadership pour mobiliser les forces des autres. En développement pédagogique, c'est mettre du soutien professionnel, au service du personnel enseignant et fournir les outils nécessaires afin de contribuer au développement de la société. Pour accompagner le changement, la DES aura à prévoir des rétroactions qui feront émerger ou rendre explicites des actions à poser pour poursuivre, adapter ou modifier le cours des actions selon l'état des situations, tout en maintenant le fil conducteur ou la vision du changement proposé. Selon une des DES, il faut savoir utiliser les leviers de la convention collective et les leaders syndicaux et s'en faire des alliés pour avancer sur le plan pédagogique. Cela ne peut se réaliser, au dire de DES, que s'il y a connaissance de la Loi de l'instruction publique, du Code du travail, du respect des individus, des attentes clairement identifiées et d'une volonté de construire une

communauté éducative pour la réussite des élèves (CSE, 1998, Saint-Pierre, 2006). Le fait d'avouer ses erreurs ou ses manques contribue à nourrir le regard porté sur soi professionnellement. L'humilité apparaît comme un élément incontournable dans la confrontation des points de vue divergents pour éviter l'affrontement, pour développer sa confiance dans les autres et être authentique. Tout comme les réussites, les difficultés peuvent être des sources d'affirmation de son IP. Selon une des DES, les difficultés rencontrées dans ses relations avec les autorités supérieures l'ont menée à une intériorisation plus grande et à la découverte de forces insoupçonnées (Lafortune et Allal, 2008).

Énoncé du résultat 16.3

La prise en compte du rythme et des besoins des personnes au regard du changement contribue à la construction de l'IP selon plusieurs des DES rencontrées.

Ce résultat s'explique par le fait que le changement social prend du temps et dépend de l'adhésion des acteurs aux objectifs fixés. Il importe pour la DES de connaître les étapes du changement et les différentes causes de résistance aux changements dans son établissement. Ainsi, elle pourra anticiper ses réactions et celles des autres, mobiliser ses ressources personnelles et celles du personnel, ajuster ses interventions et sa façon d'être dans l'émergence et la réalisation des projets individuels et collectifs. En tenant compte du rythme et des besoins des personnes, la DES facilite la contribution à plus long terme à un travail de collaboration pour réaliser la mission qui lui est confiée (Lafortune, 2008; Zaleznik, 1977). Par le fait même, elle s'investit dans la création d'un contexte favorable à elle aussi pour son développement professionnel. Il importe donc que les besoins de base des individus (Maslow, 1989) soient comblés avant d'introduire ou de présenter des nouveautés qui viennent de l'extérieur pour

réaliser la mission de l'établissement. Il est également important que les individus connaissent le pourquoi du changement à effectuer, d'aller chercher les représentations qu'on s'en fait sur les plans social et affectif, et de vérifier s'il rejoint ou non ses valeurs et ses croyances. De plus, la DES a à faire cheminer le personnel scolaire et les autres membres de la communauté vers la conscience des avantages à tirer du changement et de quelle façon ils peuvent contribuer à sa réalisation (Saint-Pierre et Brunet, 2004). De manière à prévenir l'essoufflement (Lessard et Cattonar, 2010), la DES aura donc à anticiper des ressources et du temps de réalisation complémentaires, sans oublier de reconnaître le rythme, les efforts et les succès des personnes engagées. Ainsi, les différents membres de la communauté pourront développer le sentiment d'appartenance aux différents projets. Le personnel qui fera montre de résistance pourra ressentir le respect accordé à ceux qui choisissent d'agir en observateurs ou en provocateurs. Parfois, ceux-ci permettent d'entrevoir des solutions sous des angles que la DES n'aurait pas envisagés (Fullan, 1998 ; Hargreaves et Fullan, 1998). La DES aura comme responsabilité d'accorder de l'accompagnement à la portion du personnel qui vivrait du scepticisme ou de l'opposition, sans toutefois permettre de nuire à la majorité engagée et parfois même, innovante (Vaillancourt, 2006).

Énoncé du résultat 16.4

La prise en compte de la dimension affective est considérée par la majorité des DES comme un élément contributeur à la construction de l'IP.

La direction peut considérer jusqu'à quel point elle est susceptible d'intervenir efficacement au regard de ses propres émotions pour les gérer cognitivement afin de mieux gérer celles de la collectivité (Fullan, 1998; George, 2000; Gond et Mignonac, 2002; Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011). L'une des DES

insiste sur la bonne humeur et le sourire pour entrer en relation avec quelqu'un. En choisissant différentes portes d'entrée qui tiennent compte des intérêts et d'objets de culture propres aux individus, la DES crée un espace dialogique favorable à l'engagement des individus dans la communication. Qu'il s'agisse de gestion de conflit, de présentation de projet de développement, de résolution de problème personnel ou de groupe lié à la dimension professionnelle, le climat et l'espace de prise de parole donnent la possibilité de mieux mobiliser ses propres ressources émotionnelles et cognitives dans de telles situations. La reconnaissance de la part du personnel, des parents et des élèves, aide la DES à se dire et à entretenir un climat relationnel engageant et agréable (Goleman, Boyatzis et McKee, 2002a, b). L'usage de l'humour pour favoriser la réduction de la tension, l'équilibre émotionnel et le rapprochement des individus dans la communauté contribue à enrichir les relations de proximité de la DES avec les différents personnels de l'établissement. Parfois, être capable de rire de soi est un atout, selon une des DES. Cela montre une capacité personnelle à réguler avec un sens de la responsabilité et humilité, en reconnaissant ses imperfections sans cultiver la culpabilité en soi et chez les autres et en ajustant ses actions aux situations.

Énoncé du résultat 16.5

L'accès à un accompagnement professionnel incluant la formation contribue fortement à la construction de l'IP selon la majorité des DES rencontrées.

L'accompagnement professionnel, lors de l'entrée en fonction ou en exercice à la direction d'établissement, constitue une aide qui peut s'avérer indispensable au développement de ses compétences pour relever les défis de la réussite des élèves, du personnel et réaliser la mission de l'établissement. C'est ce qui émerge des entretiens avec les DES et que corroborent les propos de Saint-Pierre (2006). Les

nombreux changements les amènent à trouver des solutions inédites et souvent spontanées à des problèmes liés à l'organisation de la vie scolaire avec les élèves, le personnel ou les parents. C'est pourquoi le partage d'expertise avec des collègues ou d'autres ressources expérimentées, la découverte et la critique de moyens et d'outils lui permettent d'évoluer avec plus d'aisance que si elle était laissée à elle-même (Lafortune et Deaudelin, 2001; Savoie-Zajc, 2007). Selon une des DES, particulièrement, la participation à un groupe professionnel de DES ou à un groupe de codéveloppement est une occasion de contrer l'isolement et la solitude en plus de favoriser les discussions, la confrontation des idées, la régulation et la collaboration interprofessionnelle. Le partage suscite le questionnement sur les pratiques et leur régulation de même que la découverte d'autres pratiques, stratégies et outils qui ne font pas partie de son bagage pédagogique. Tous ces motifs évoqués sont appuyés par une étude effectuée par le MELS (2006) à propos des besoins des aspirants ou des nouvelles DES de même que ceux des personnes qui accompagnaient des DES au regard des éléments suivants : augmentation de la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves possible, amélioration continue des services éducatifs offerts à la population scolaire, intégration de la nouvelle direction à la culture organisationnelle, prise en charge par les nouvelles DES d'éléments permettant d'agir directement sur la réalité de l'établissement et la progression continue de leurs compétences. Enfin, il est pertinent de mentionner la consolidation de pratiques professionnelles.

5.4.3 Facteurs situationnels associés à la construction de l'IP de DES

Énoncé du résultat 17

Les facteurs situationnels pouvant contribuer à la construction de l'IP des DES qui se dégagent de la recherche sont : 1) la clarification des rôles, des intentions et des attentes; 2) la connaissance de la culture organisationnelle et des caractéristiques de la communauté locale; 3) la prise en compte des dimensions organisationnelle et temporelle pour un équilibre entre la vie personnelle et professionnelle.

Les facteurs situationnels sont, selon Charlier (2002) des éléments liés aux processus de planification, d'organisation, de réalisation et d'évaluation de l'action susceptibles de favoriser ou de contraindre les caractéristiques, les structures institutionnelles et administratives de même que le climat institutionnel. Wittorski (2008) parle de situations avec ses contraintes au regard de l'identité au travail. Ces éléments ont ou auraient, selon les DES participantes à la recherche, une influence sur la construction de l'IP. Dans cette recherche, il est question de connaître et d'intégrer ce que le regard des autres apprend à l'individu en contexte de travail. Il serait donc intéressant de tenir compte du point de vue de Giordan et Souchon (1991) concernant des idées ou comportements liés à l'enseignement ou à l'action culturelle, même si, dans certains cas, les conceptions initiales des apprenants étaient jugées erronées, il ne faut pas les ignorer. Il est plus judicieux de les prendre en compte de manière à les contrer progressivement, conseillent Giordan et Souchon (1991). Gauthier et Tardif (1992) indiquent que ces conceptions erronées ne reflètent pas nécessairement une ignorance, mais sont plutôt un signe du processus de raisonnement et des connaissances antérieures qu'utilise le sujet pour interpréter une situation. La discussion est présentée pour chacun des trois facteurs situationnels qui se dégagent de la recherche.

Énoncé du résultat 17.1

La plupart des DES précisent que la clarification des rôles, des intentions et des attentes contribue à la construction de l'IP.

Ce résultat s'explique par le fait que la DES se révèle à elle-même et aux autres en clarifiant son rôle et celui des autres membres du personnel, les intentions poursuivies et ses attentes au regard des situations qu'elle a à gérer (Bouchamma, 2004). Dans ses fonctions, elle a à communiquer les marges de manœuvre aux différents membres de son équipe, tout en rappelant ou en faisant connaître les normes et règles établies. C'est en choisissant des modalités et des stratégies qui seront les mieux adaptées aux différentes situations qu'elle pourra prouver la qualité de son leadership, la cohérence de ses choix pour le projet éducatif de l'établissement et son professionnalisme. C'est en maintenant l'espoir de la réussite tout en recherchant le sens de l'action collective à bâtir qu'elle contribuera à un contexte favorable à l'engagement et au dévouement chez les partenaires dans l'établissement et, de ce fait, à l'affirmation de son leadership pédagogique qui influe sur la construction de son IP (Fullan, 2003, 2005). Le développement d'une posture éthique qui suppose la prise en compte de la dimension morale et éthique dans sa fonction pour diriger les choix de réflexion et d'action (Langlois, 2002) incite aussi la DES à mobiliser de nouvelles ressources et à développer ses compétences pour soutenir la dynamique du changement dans son milieu. En précisant les règles de conduite professionnelle, ses attentes, les moyens d'accompagnement et leur évaluation, elle se révèle aux autres en révélant ses valeurs et ses priorités dans l'exercice de son leadership. Elle énonce ce qu'elle veut, sait et peut réaliser (Le Boterf, 2006). Elle affirme ainsi son IP.

Énoncé du résultat 17.2

Selon les DES, la recherche, la connaissance de la culture organisationnelle et des caractéristiques de la communauté locale contribuent à la construction de l'IP.

La culture organisationnelle appuyée sur l'histoire, selon Deblois et Corriveau (1994), fait référence à l'école comme milieu de vie, à la dynamique vécue dans le groupe, aux liens entre les membres, à la vision et au langage communs pour la poursuite d'objectifs où il y a consensus. Elle réfère aussi aux valeurs communes, aux modes de pensée partagés par les membres, aux normes auxquelles ceux-ci adhèrent et qui facilitent la compréhension mutuelle et la vie quotidienne.

> Elle est donc ce qui anime et inspire le fonctionnement du groupe, ce qui donne vie et sens aux démarches organisationnelles et administratives. (Deblois et Corriveau, 1994, p. 3).

De la recherche, ressortent la capacité à détecter les réseaux informels et formels d'influence et les valeurs présentes dans ces réseaux à l'intérieur de l'établissement ; c'est un atout pour l'exercice du LP de la DES et sa reconnaissance dans le milieu. Quels que soient les regroupements, la commission pédagogique, le conseil d'administration ou d'établissement, les représentants syndicaux, ils permettent de mobiliser ses propres ressources avec les individus pour construire à la fois les projets d'établissement et renforcer son IP. Cela présuppose de voir en profondeur les faits et situations, les circonstances et le contexte pour mieux les comprendre et se positionner pour agir (Obin, 2007), de considérer avec diligence les interventions, les demandes, les appréhensions et d'exercer son intelligence des situations (Masciotra, 2006; Schön, 1994). De plus, la connaissance du milieu, la disponibilité et l'intérêt manifestés par la direction pour reconnaître les attentes et les besoins spécifiques du personnel favorisent la recherche de développement d'expertise dans différents domaines liés à la

pédagogie, à la gestion et à l'éducation en général. La DES a donc à se familiariser avec les ressources du personnel et les caractéristiques socioéconomiques de manière à supporter ou à adapter les dynamiques du milieu pour offrir un service de qualité. L'écoute des gens, les propositions articulées, la disponibilité à accueillir la diversité des propositions pour les analyser individuellement et collectivement (Le Boterf, 2001) constituent autant de stratégies gagnantes pour s'adapter et ensuite adapter au besoin. La DES qui sait reconnaître les groupes naturels d'intérêts et qui les considère comme des leviers pour réaliser des projets peut s'attendre à des réponses favorables aux projets cohérents avec la vision de l'établissement. (Saint-Pierre, 2006). Elle fonde ainsi sa crédibilité.

Énoncé du résultat 17.3

Pour la plupart des DES participantes à la recherche, la prise en compte des dimensions organisationnelle et temporelle pour un équilibre entre la vie personnelle et professionnelle contribue à la construction de l'IP.

Pour construire leur IP et exercer leur LP efficacement, les DES font référence aux occasions : 1) de partager l'information, les problèmes rencontrés et les outils utilisés; 2) de critiquer pour se forger un jugement au regard de leurs pratiques; 3) de vivre et de faire vivre des expériences en collaboration avec le personnel enseignant de leur école; et 4) de faire appel à leurs collègues. Une DES doit savoir différencier l'urgent et l'important, le non urgent et le non important de manière à établir ses priorités personnellement (matrice d'Eisenhower). De plus, le développement de structures favorisant les réseaux culturel et communautaire, physique et virtuel, qu'il s'agisse de la communauté d'apprentissage professionnelle (Eaker, DuFour et Eaker, 2004), de la démarche de tenir conseil (Lhotellier, 2000) ou du modèle d'intervention « sociocratique » présenté par l'une

des DES, favorise l'exercice du leadership et la construction de son IP. Dans un contexte d'intensification du travail (Saint-Pierre et Brunet, 2004; Théry, 2006), l'ouverture à la collaboration aide les DES à soutenir et à accueillir les savoirs collectifs qui en résultent et à les valider au regard de la mission de l'établissement et de leurs propres valeurs et objectifs professionnels.

Le temps est un facteur primordial pour maintenir un équilibre dans la vie des DES. Le travail risque de prendre des proportions démesurées en termes de temps investi à l'école, selon deux DES. La lourdeur des tâches et responsabilités professionnelles les guette pour basculer dans un horaire disproportionné en comparaison avec les besoins fondamentaux de chacune d'elles. Les imprévus et les interruptions dans les tâches causent des malaises. Cette constatation rejoint les propos de Poirel et Yvon (2009). Dans leur travail, deux DES maintiennent qu'il faut accorder du temps à la réflexion pour faire des choix pertinents et cohérents au regard de la mission. De plus, ce serait un temps de distanciation qui favoriserait une saine gestion des émotions et des actions stratégiques à l'école. Une DES évoque la recherche constante d'équilibre entre le temps de travail et de repos pour maintenir son état de santé physique et psychologique pour son efficacité (voir Castonguay et Vézina, 2010; Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011; Gravelle, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006; Lessard et Cattonar, 2010). Toutefois, il y a des situations difficiles à gérer et le temps de repos doit être respecté pour retrouver l'équilibre quand celui-ci a été perturbé. (Poirel et Yvon, 2009). Une autre DES fait allusion à la façon d'établir ses priorités d'action dans la poursuite d'un équilibre pour diriger son énergie sur la compréhension des gens et des événements plutôt que sur la rapidité des gestes. Les recherches précisent qu'il est fondamental de réserver du temps pour

maintenir l'équilibre entre la vie personnelle et professionnelle. C'est l'équilibre entre vie affective, émotive, spirituelle et familiale qui est l'élément de base dans la construction de soi sur les plans personnel et professionnel (Corriveau, 2004; Covey, 2006; OCDE, 2011; Poirel et Yvon, 2009).

5.5 Résultat lié à la démarche de PR guidée pour la recherche

Énoncé du résultat 18

La démarche de PR guidée, utilisée pour mener la recherche, a permis de dégager trois éléments intéressants au regard de la construction de l'IP des DES participantes : 1) un outil de construction de l'IP; 2) une posture au service de la pensée et du langage pour l'amélioration des pratiques professionnelles; et 3) un soutien pour relever les défis de la complexité des situations.

Les DES rencontrées ont souligné les effets que la démarche de PR guidée ont pu produire au regard de leur vie professionnelle (Lafortune, 2008; Lafortune et Deaudelin, 2001). Pour certaines d'entre elles, cela a permis d'exprimer la qualité du regard qu'elles portent sur elles-mêmes dans leur profession; d'autres ont nommé des avantages liés à leurs actions et au choix qu'elles avaient à faire; quelques-unes ont souligné que tout le processus de réflexion avait favorisé la prise de conscience de la présence de la posture de PR au cours de la démarche de la chercheure avec elles; pour d'autres elle a permis de quantifier cette posture dans leur vie professionnelle (annexes 8 et 17). La discussion est réalisée pour chacun des trois facteurs individuels qui se dégagent de la recherche.

Énoncé du résultat 18.1

La PR guidée est considérée comme un outil de construction de l'IP, selon plusieurs DES.

En acceptant d'être guidées pour porter une réflexion sur leurs pratiques et en dégager le sens qu'elles prenaient dans la construction de leur IP, la majorité des DES ont pu, selon leurs propos, trouver davantage de sens dans l'exercice de leur profession, de prendre conscience de l'ampleur de leur influence dans la communauté éducative et de nommer un état de satisfaction ressenti au regard de cette influence (annexes 8 et 17; tableaux A.17.1 et A.17.2). La PR guidée aura permis de dégager les significations qu'elles donnaient à leurs rôles, à leurs gestes et à ceux des autres dans leur environnement professionnel. La PR guidée aura aidé à nommer des effets de leurs actions sur elles-mêmes et dans leur environnement. Cela a contribué à considérer que la PR ne fait pas partie de la vie professionnelle de deux DES. Elles n'ont pas fait allusion à un modèle de pratique qu'elles avaient analysé ni montré qu'elles en avaient choisi ou dégagé un (Lafortune, 2008; Schön, 1996a, b,). Certaines d'entre elles ont pu nommer les facteurs contributifs à leur développement. En ce sens, la PR guidée a favorisé l'articulation des représentations des contextes de l'action tout en conjuguant la représentation de soi. Ainsi, l'IP s'est davantage conscientisée et s'est construite à travers cette démarche (Brassard, 2002; Dupuis, 2004; Pelletier, 2004; Perrenoud, 2004; Savoie-Zajc, Landry et Lafortune, 2007). La PR aura permis de dégager le principe de synergie entre les différents besoins de la DES, à savoir la prise en compte des dimensions physique, spirituelle, intellectuelle, affective et sociale vers un équilibre intérieur qui permet d'accéder à la réalisation de soi et à la joie ressentie sur les plans personnel et professionnel (Covey, 2006; Covey, Merrill et Merrill, 2010; Forasacco et Voynnet-Fourboul, 2011; Goleman, Boyatzis et McKee, 2002a, b; Greenleaf, 1970). Passer de l'intention d'être un professionnel et d'adopter la conduite en conséquence, au-delà du discours appris en formation

ou par les collègues, est un défi si l'on juge de la cohérence entre le discours de quelques DES et des traces visibles laissées dans le milieu.

Énoncé du résultat 18.2

La PR guidée est considérée comme une posture au service de la pensée et du langage pour l'amélioration des pratiques professionnelles et la construction de l'IP.

Il était évident que la PR était pour certaines DES une posture déjà adoptée pour expliquer et justifier leurs idées et leurs choix de pratiques. Elles pouvaient nommer les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience qui en résultaient après expérimentation et même dégager des modèles personnalisés (Lafortune et Deaudelin, 2001). D'autres DES ont réussi à partager avec la chercheure des croyances, des perceptions liées à des événements ou des expériences qui les révélaient à elles-mêmes, au moyen du langage oral ou écrit. La distance prise pour s'exprimer aura permis, ont-elles dit, de se connaître et de savoir comment elles se situaient dans leur environnement personnel et professionnel. Il y a une prise de conscience à faire de sa propre identité pour entrer en dialogue avec elle-même et avec les autres (Lafortune, 2008; Legault, 2003; Marc, 2005). L'interaction entre pensée et langage contribue à se révéler professionnellement. Selon Lafortune (2011), si la pensée permet de trouver et de construire sa singularité, le partage et la confrontation d'idées contribuent à la construction d'une pensée articulée augmentant la conscience de qui on est et de qui sont les autres (Lafortune, 2011). En utilisant le langage oral, les symboles, les textes, le savoir et les technologies de manière interactive, la DES se donne des moyens pour se développer à travers ses relations dans son lieu de travail et dans la société (Legault, 2003; Osty, 2008; Vinatier, 2002). Selon Bennis (1991), les leaders apprennent à s'exprimer pleinement. En plus de connaître qui ils sont, ils ont

l'intuition d'utiliser leurs forces pour compenser leurs limites. Ils savent communiquer leurs objectifs pour entraîner les autres dans leur poursuite.

Énoncé du résultat 18.3

Selon plusieurs DES, la PR guidée constitue un soutien pour relever les défis de la complexité des situations et contribuer à la construction de l'IP.

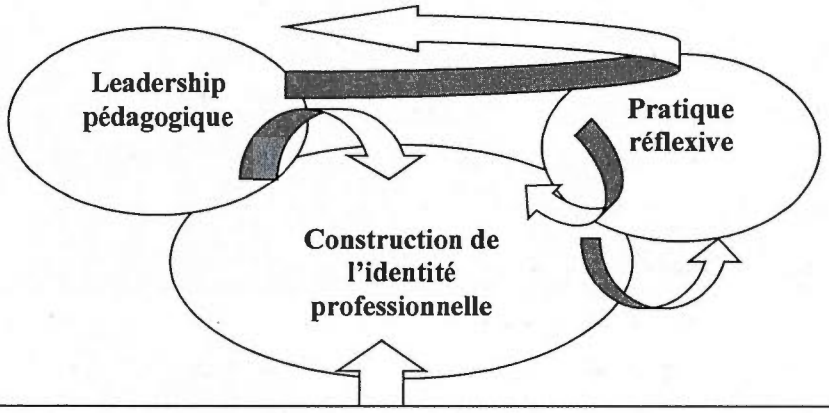
La PR guidée est apparue comme un soutien à la réflexion à propos de plusieurs aspects de la vie professionnelle des DES engagées dans la recherche. Compte tenu des nouveautés administratives et pédagogiques dans le système scolaire, elle serait devenue nécessaire selon la plupart des DES afin de saisir toute la complexité des contextes, des tâches et des pratiques, de choisir de quelle manière elles parviennent à les gérer pour elles-mêmes et pour leur organisation, avec les contraintes de temps et les émotions (Lafortune, 2008). En ce qui a trait à quelques DES, elle a été un moyen de prendre du temps pour réfléchir au sens et aux effets de leur agir sur elles-mêmes et sur la collectivité. Selon quelques DES, elle faciliterait l'accès à l'information tout en tenant compte de la nature, de la qualité des sources et des impacts sociaux et culturels de celle-ci de façon responsable et éclairée. La PR guidée, pour trois DES, aura permis d'établir des liens plus clairs entre les influences qui jouent sur leurs choix d'action et les valeurs qui les sous-tendent, les interactions suscitées entre les éléments et les personnes concernées par les pratiques et l'environnement dans lequel elles exercent. Quand Fullan (2006a, cité dans Barrère, 2007) parle de philosophie du changement à l'égard des DES, il insiste sur le fait qu'elles doivent penser et développer une organisation pédagogique durable avec la responsabilité d'agir pour changer le contexte du travail. Celui-ci doit favoriser la reconnaissance professionnelle, mais d'abord et avant tout, être centré sur la réussite des élèves.

En guise de conclusion, de cette recherche, émerge l'idée que c'est par les procédés d'analyse, de comparaison et de régulation que favorise la PR, que le LP des DES rencontrées se développe et peut devenir davantage efficace et efficient. Ceci dit, ce LP rendu plus conscient, permet aux DES de se révéler à elles-mêmes et aux autres qui leur renvoient un regard qu'elles ont à interpréter : ce processus contribue à la construction de leur IP. Tout en se construisant professionnellement, les DES adopteraient la posture de PR pour choisir et améliorer leurs pratiques en utilisant les outils qui leur permettraient de garder et de partager des traces professionnelles. Ainsi, elles parviendront, à travers les défis de la complexité des situations, à approfondir davantage qui elles sont, qui elles peuvent et veulent devenir dans l'action, en interaction avec les autres acteurs de la communauté éducative. La figure 5.1 (plus bas), illustre la dynamique de la construction de l'IP[2] de DES et les liens d'interdépendance qui s'en dégagent entre le LP[3] de celles-ci, la PR[4] et la construction de leur IP, tout en présentant la liste des facteurs contributifs à ce processus.

---

[2] Identité professionnelle :
Tous les auteurs nommés ci-après: (Berger, 2008; Bouchamma, 2004; Clerc, 2000; Cohen-Scali, 2000; CSÉ, 1993, 1998; Demazière et Dubar, 1997; Donaldson, 2001; Donnay et Charlier, 2000; Dubar, 1996, 2000 et 2001; Fullan, 1997; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001; Giust-Desprairies, 2006;Gravelle, 2010; Kaddouri, 2006; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001; Larouche et Legault, 2003; Lobet, 2002; Pelletier, 1999c, 2002; Perrenoud, 2003; Plante et Moisset, 2004; Savoie-Zajc, Landry et Lafortune, 2007; Tilman, et Ouali, 2001).

[3] Leadership pédagogique :
Tous les auteurs nommés ci-après : (Abric, 1996; Calabrese, 1988; De Visscher, 1995; Donaldson, 2001, 2006; Fullan, 2001, 2003, 2006; Gather Thurler, 1998, 2000, 2004; Goleman, 2002; Goleman, Boyatzis et McKee, 2002; Koffi, Laurin et Moreau, 1998; Lafortune, 2005; Langlois, 2002; Legendre, 1993; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999; Pelletier, 2002, 2004, 2006, 2008; Raynal et Rieunier, 1998; Saint-Germain, 2002; Saint-Pierre, 2001, 2004; Savoie-Zajc, 2003; Sergiovanni, 1990, 1992a et b, 1994a et b, 1999a et b, 2000).



Facteurs contributifs

Analyse des évènements et situations de sa vie en général et de leurs effets dans sa vie personnelle et professionnelle—Vision institutionnelle du changement—Adoption d'une posture de pratique réflexive relativement à ses pratiques et à celles des autres membres de l'établissement—Engagement dans des processus de changement et de régulation de ses gestes dans l'action—Engagement dans une démarche de formation continue individuelle et collective—Passion et plaisir au travail—Reconnaissance professionnelle par les pairs et par les autorités—Connaissance de stratégies relationnelles et capacité de les mobiliser à bon escient—Respect du rythme et des besoins des personnes au regard du changement—Prise en compte de la dimension affective—Accès à un accompagnement professionnel—Clarification des rôles, des intentions et des attentes—Connaissance de la culture organisationnelle et des caractéristiques de la communauté locale—Prise en compte des dimensions organisationnelle et temporelle pour un équilibre entre vie personnelle et professionnelle

Figure 5.1 : Dynamique de construction de l'identité professionnelle des directions d'établissement scolaire

[4] Pratique réflexive :
Tous les auteurs nommés ci-après: (Brassard, Cloutier, De Saedeleer, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, 2004; Day, 1993; Donaldson Jr et Hausman, 1999; Lafortune, 2005, 2008; Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et Martin, 2004; Leitch et Day, 2001; Pelletier, 1998, 2002, 2004, 2008; Perrenoud, 2000a, 2001a, 2002a, b, 2003; Saint-Arnaud, 2001; Schön, 1994, 1996b).

CONCLUSION

La présente recherche a porté sur l'étude du processus de construction de l'identité professionnelle (IP) de directions d'établissement scolaire (DES) à travers leur leadership pédagogique (LP) par une méthodologie axée sur une pratique réflexive (PR) guidée. L'originalité de cette étude tient au fait qu'elle traite des liens entre les trois concepts : IP, LP et PR. Beaucoup d'études ou analyses ont été faites sur la PR des enseignants jusqu'à présent, mais peu sur celle des DES. Il en est de même pour les liens entre la construction de l'IP des DES et la PR dans l'exercice de leur LP. C'est la préoccupation de comprendre le processus de construction identitaire des DES dans un contexte de changements prescrits qui a été le principal motif de mener cette recherche. La PR guidée visait à saisir et à faire saisir l'interinfluence du LP des DES sur la construction de leur IP.

Le problème de recherche s'est posé en raison du nouveau contexte de gestion de l'activité éducative dans lequel des DES vivent un questionnement, une crise, une mutation ou un métissage identitaires causés par les changements de rôles, de responsabilités et de fonctions pour assumer les visées de l'éducation. D'où l'intérêt à mieux comprendre le processus de construction de l'IP de DES en tenant compte des trois axes : 1) l'IP des DES, qu'elles soient expérimentées, nouvelles ou en situation de retrait définitif ou temporaire; 2) le LP et les différents rôles et responsabilités de la DES dans un contexte de changements prescrits; 3) la PR et les compétences reliées aux différentes fonctions à exercer.

Le contexte théorique et la problématique ont conduit à poser les questions de recherche à savoir, par une pratique réflexive guidée, comment se construit l'IP de DES à travers l'exercice de leur LP. Plus spécifiquement, quelles significations des DES donnent-elles à la construction de leur IP considérant les significations

qu'elles donnent à leurs actions et à leur pratique et le regard que les autres portent sur ces actions? En quoi le LP présenté dans la littérature comme pratique des DES, peut-il intervenir dans la construction de leur IP? Quels facteurs contribuent ou peuvent contribuer à la construction de l'IP de DES dans l'exercice de leur LP? Quels aspects de la PR peuvent contribuer à la construction de l'IP de DES? Quel effet les choix méthodologiques associés à une pratique réflexive guidée a-t-elle sur la construction de l'IP de DES?

La prise en considération des questions et des objectifs poursuivis a mené au choix d'une recherche qualitative dans une approche compréhensive-interprétative pour cette étude sur le processus de construction de l'IP de DES dans l'exercice de leur LP en utilisant une méthodologie axée sur une PR guidée. Cette démarche voulait permettre aux DES de dégager les significations données à leur fonction et à leur agir tout en répondant aux mandats spécifiques prescrits et aux exigences de la société.

L'analyse des données a permis de classer les résultats en cinq ordres différents : 1) Tout d'abord, un portrait de chacune des DES participantes qui fait ressortir leurs caractéristiques identitaires et les liens entre les concepts d'identité professionnelle (IP), de leadership pédagogique (LP) et de pratique réflexive (PR); 2) les similitudes et les contrastes qui s'en dégagent; 3) des facteurs qui contribuent à la construction de l'IP; 4) des caractéristiques émergentes propres aux DES; et 5) l'effet de la démarche de PR guidée pour la recherche dans la construction de l'IP des DES participantes à la recherche.

Parmi les dix-huit énoncés de résultats qui se dégagent de la recherche au regard des significations accordées à la construction de l'IP des DES retenons d'abord, la distinction entre l'IP de DES et celle d'autres professionnels de l'éducation. Les

compétences pédagogiques développées et les diverses expériences vécues dans l'enseignement, entre autres, permettent une connaissance et une familiarité avec l'environnement liées aux fonctions et aux rôles de la DES. Toutefois, comme ceux-ci sont d'ordre différent en termes de responsabilités et de complexité apportées par la gestion financière, matérielle, de personnel et d'autres acteurs dans la communauté éducative, l'IP se consolide de façon progressive à travers les différentes expériences de LP à exercer. La DES y construit progressivement son histoire professionnelle qui fait partie de son identité globale dans les différents contextes et situations auxquels elle est confrontée dans une recherche de cohérence entre son être et son agir au travail.

Les propos de DES ont permis d'avancer que l'affirmation de leur LP, même en contexte d'opposition à certaines idées avancées par l'institution, contribue à la construction de leur IP. Le fait d'avoir à confronter et à préciser ses idées à d'autres, qu'il s'agisse des autorités ou de collègues, aiderait à se construire sur le plan identitaire. L'adversité favoriserait le renforcement de l'estime de soi en autant qu'il y a des appuis solides provenant du milieu. Habitées par des sentiments qui peuvent être contradictoires tels le rejet, la fragilité, la confiance, l'autonomie, elles se placent dans une posture de questionnement sur leurs propres stratégies, sur la compréhension des enjeux liés aux changements à effectuer, sur le sens à donner à leurs choix d'action et sur les perspectives de régulation. Le sentiment d'affirmation, de questionnement, de progression, de régression ou même de rupture émergera selon les représentations auxquelles recourt la DES dans ses relations professionnelles. Pour mobiliser le personnel, anticiper les résistances et connaître les forces de l'équipe, la DES peut y parvenir par une PR réalisée régulièrement pour ses choix d'action.

De façon générale, les DES considèrent que la formation, initiale ou continue propre à la gestion de l'éducation, est nécessaire dans la construction de leur IP selon que cette formation vise le développement de la pédagogie et la gestion administrative scolaire dans le contexte des changements prescrits. Si le regard posé sur elles influencent, pour certaines, la construction de leur IP, les DES considèrent que les expériences réussies de leadership en éducation les ont menées à découvrir que leur IP les orientait vers la direction d'établissement et facilitaient leur engagement.

Entre autres résultats qui se dégagent des significations données à la PR par des DES, le manque de disponibilité régulière des DES pour la PR a été soulevé par plusieurs d'entre elles même si elles disent qu'elle est importante. La situation problème serait due à une surcharge de travail causée par les nombreuses tâches complexes qui leur sont dévolues. Toutefois, quelques DES, qui ont montré une PR régulière par leurs écrits et des exemples de pratique récurrente, ont dit trouver le temps de le faire avant, pendant et après l'action. Elles ont affirmé analyser leurs pratiques pour les évaluer, les comparer à des modèles théoriques ou proposés par des collègues et les réguler. Mais plusieurs propos laissent penser que cette analyse n'est pas toujours approfondie et que le temps nécessaire pour réaliser une telle pratique n'est pas toujours accordé. De plus, les multiples tâches pédagogiques et administratives ont paru se déployer dans des horaires convenables à la vie personnelle, familiale et professionnelle. Ceci laisse croire que la pratique réflexive facilite la gestion du temps en aidant, entre autres avantages, à établir les priorités.

Même si l'écriture professionnelle est peu utilisée, plusieurs directions ont affirmé qu'elle était source de construction de leur IP. En plus de contribuer à la sauvegarde des archives de l'établissement, selon elles, l'écriture professionnelle

facilite le partage et la circulation de l'information et des réflexions qui les révèlent à elles-mêmes et aux autres. Elle favorise la clarification de sa pensée et les prises de conscience sur ses choix de pratiques et d'outils. Elle offre la possibilité de partager des savoirs d'expérience avec d'autres collègues et d'autres milieux professionnels

D'autres résultats se profilent à partir des propos des DES dont la pertinence de l'accompagnement professionnel (mentorat, tutorat, coaching ou formation universitaire) pour développer leur IP et leurs compétences en LP et organisationnel et favoriser la PR. Celle-ci est, selon l'avis de plusieurs DES, un moyen d'analyser les actions et leurs effets, de prévoir et d'exercer un LP efficace et efficient selon un modèle choisi. La PR est considérée comme une posture favorable à l'analyse et à l'ajustement des pratiques à partir de modèles, de théories ou d'expériences plus ou moins gagnantes et au choix des priorités dans l'établissement. Finalement, selon plusieurs DES, leur présence physique visible et par les écrits dans l'école pour informer, animer et guider le personnel et les élèves contribue à la construction de leur IP à travers l'exercice de leur LP. Le contact visible renforce le message écrit et celui-ci renforce le message verbal. Cela permet d'établir la cohérence entre le dit et le fait et facilite le partage des valeurs et des intentions des DES. Toutefois, selon quelques personnes, vu la simultanéité des demandes et des besoins exprimés dans la communauté éducative et le peu d'exercice à la PR, il est difficile pour les DES d'assurer la présence souhaitée.
Les facteurs contributifs à la construction identitaire des DES qui se dégagent de la recherche sont d'ordre individuel, relationnel et institutionnels.

Les facteurs individuels dégagés sont : l'analyse des événements et situations de sa vie en général et de leurs effets dans sa vie personnelle et professionnelle; une vision institutionnelle du changement; l'adoption d'une posture de PR

relativement à ses pratiques et à celles des autres personnels de l'école; l'engagement dans des processus de changement et de régulation de ses agirs dans l'action; l'engagement dans une démarche de formation continue individuelle et collective; et un dernier facteur individuel retenu par toutes les DES : la passion et le plaisir au travail. La passion est considérée sous l'angle de Houlfort et Vallerand (2006) et de Lantheaume et Hélou (2008). Il s'agit d'une passion harmonieuse qui consiste en une forte inclination pour un travail que les individus aiment et apprécient y consacrer temps et énergie tout en maintenant un équilibre avec les autres sphères de leur vie. Un bien-être en résulte, fruit d'efforts soutenus d'une quête de soi et de ses valeurs qui donnent sens au travail et à sa vie en général (Forest, 2008).

Les facteurs relationnels qui ressortent sont : la reconnaissance professionnelle par les pairs et par les autorités; la connaissance de stratégies relationnelles et la capacité de les mobiliser à bon escient; le respect du rythme et des besoins des personnes au regard des changements; la prise en compte de la dimension affective pour gérer ses propres émotions et celles de la collectivité; l'accès à un accompagnement professionnel incluant la formation pour accéder à des ressources externes, partager ses savoirs, favoriser la confrontation des idées, contrer l'isolement, entre autres outils de construction de l'IP.
Les facteurs situationnels qui ont émergé sont : la clarification des rôles, des intentions et des attentes dans la communauté éducative; la connaissance de la culture organisationnelle et des caractéristiques de la communauté locale; la prise en compte des dimensions organisationnelle et temporelle pour un équilibre entre vie personnelle et professionnelle.

Enfin, les résultats liés à la PR guidée utilisée pour mener la recherche ont permis de dégager trois éléments au regard de la construction de l'IP des DES

participantes : 1) un outil de construction de l'IP, 2) un soutien pour relever les défis des tâches complexes et 3) une posture au service de la pensée et du langage pour l'amélioration des pratiques professionnelles et la construction de l'IP. Ce dernier résultat considéré par quelques DES tient au fait que la PR est une posture déjà adoptée pour expliquer et justifier leurs idées et leurs choix de pratiques à partir de modèles existants ou émergents. La distance prise au regard de croyances, de perceptions ou d'événements aura permis, selon quelques DES, à mieux se connaître et à faciliter le dialogue avec elles-mêmes et avec la chercheure et à en reconnaître la force pour partager avec des collègues.

Cette recherche comporte des limites contextuelles et méthodologiques. Les DES engagées dans cette recherche étaient des volontaires intéressées par les changements en éducation et présentes à des formations pour s'approprier ces changements. La chercheure n'a pas la prétention d'avoir une représentation de l'ensemble des DES du Québec. Une prédisposition à la PR était déjà amorcée chez elles de façon plus ou moins consciente. Elles avaient déjà intériorisé et démontré une certaine culture de formation continue par l'engagement dans des formations à court ou à moyen terme sur les différents aspects du renouveau en éducation. Dans une approche compréhensive, les interprétations des faits et des liens effectués entre les significations et les interprétations des sujets par la chercheure sont tributaires de la culture de celle-ci, influencée par les recherches consultées et son expérience personnelle et professionnelle. Comme la chercheure était elle-même DES, elle a dû s'imposer de nombreux exercices de triangulation pour porter un regard critique sur ses collègues.

Cette recherche renvoie à d'autres pistes pour approfondir la question traitée. Par exemple, il aurait été intéressant de pouvoir comparer les perceptions des parents,

des élèves et de la communauté, comme l'une des DES le faisait de façon régulière pour alimenter sa PR, et de les soumettre aux participants à la recherche. Il y aurait possibilité d'effectuer une étude comparative de l'influence des formes et des pratiques de LP masculin et féminin des DES, s'il en est des spécifiques, sur la réussite de tous les élèves. D'autres pistes pourraient être exploitées à savoir les effets sur la construction de l'IP en choisissant le personnel de direction parmi le personnel enseignant de l'école où elle exercera sa profession. Une autre piste intéressante : la PR guidée comme outil méthodologique et outil de transformation professionnelle pourrait être expérimentée pour répondre à d'autres problèmes de recherche que ceux liés à l'IP. Enfin, il pourrait être pertinent de faire une recherche sur la PR orientée par l'art et la pensée créative dans l'exercice du LP des DES pour traduire la complexité des situations de manière inspirante et dégager des pistes d'action pédagogiques et sociales efficaces inédites (Mahy, 2009, 2012; Mahy et Zahedi, 2010; Scharmer, 2007). Il serait intéressant d'aborder la PR par l'esthétique et l'émergence de l'intelligence collective (Durand, 2012; Scharmer, 2007) pour trouver des façons innovatrices de relever les défis de la gestion de l'activité éducative dans son ensemble. L'IP des DES pourrait y puiser de nouvelles sources de construction et d'expression.

ANNEXE 1

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE POUR UNE RECHERCHE IMPLIQUANT DES ÊTRES HUMAINS

Le 24 octobre 2006

Madame Reinelde Landry
Étudiante au doctorat
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Votre protocole de recherche intitulé **La construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire et l'exercice de leur leadership pédagogique à travers la pratique réflexive** a été soumis au comité d'éthique de la recherche pour approbation lors de la 115e réunion tenue le 4 octobre 2006.

Comme suite à l'évaluation de votre protocole, le comité a émis un avis d'approbation définitive. Bien que cette approbation vous autorise à entreprendre votre recherche, le comité vous demande d'ajouter à votre entente de consentement, sous la rubrique "Tâche demandée" la passation des deux questionnaires. De plus, les participants doivent être informés qu'ils seront invités à valider la synthèse des propos recueillis avant leur consignation dans le *Recueil de traces professionnelles.*

Nous vous demandons également d'y ajouter les deux phrases suivantes : « Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-06-115-06.06 a été émis le 24 octobre 2006. » et «Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Madame Fabiola Gagnon, par téléphone (819-) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique Fabiola.Gagnon@uqtr.ca. »

Une photocopie de votre certificat d'éthique, dont la période de validité est établie du 24 octobre 2006 au 30 novembre 2009, vous sera transmise par courrier interne dès que le président du comité y aura apposé sa signature. Je vous rappelle que toute modification à un protocole accepté doit recevoir l'approbation du comité d'éthique avant d'être mis en vigueur.

Comme pour tous les protocoles acceptés, le comité d'éthique de la recherche exige de recevoir un court rapport final au terme de votre recherche. Je joins à la présente une liste non exhaustive des questions qui peuvent être abordées dans votre rapport. Ce dernier doit

m'être transmis au plus tard un mois après la date d'expiration de votre certificat. Nous vous souhaitons tout le succès espéré dans la réalisation de cette recherche.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FABIOLA GAGNON
Agente de recherche
Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche

FG/jff

p.j. Rapport final

c.c. Mme Louise Lafortune, professeure au département des sciences de l'éducation

ANNEXE 2

LETTRE AUX PARTICIPANTS

Québec, le

Madame

Objet: Projet doctoral de Reinelde Landry

Madame,

Je vous remercie de l'intérêt et de l'attention que vous manifestez à participer à mon projet de recherche portant sur le développement de l'identité professionnelle de directions d'école et l'exercice de leur leadership pédagogique à travers la pratique réflexive dans le contexte des changements en éducation.

Tel que nous avions convenu lors de notre échange téléphonique, le ....2006, je vous fais parvenir une fiche de renseignements et une entente de consentement que vous pourrez me retourner, dûment complétées, par la poste ou me remettre lors de l'entretien qui se tiendra le .....de ...h à h, à votre école.

Recevez, Madame, mes salutations distinguées.

Reinelde Landry
Étudiante au doctorat en éducation au département des Sciences de l'Éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières

p.j. (3)

ANNEXE 3

ENTENTE DE CONSENTEMENT

Projet doctoral de Reinelde Landry
Université du Québec à Trois-Rivières

Notre projet de recherche *La contribution d'une démarche de pratique réflexive à la construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique* a pour objectifs de 1) comprendre la construction de l'identité professionnelle de directrices, directeurs d'établissement scolaire à travers leur pratique réflexive liée à l'exercice de leur leadership pédagogique; 2) analyser la relation entre la construction de l'identité professionnelle, l'engagement dans une pratique réflexive d'une part et l'exercice d'un leadership pédagogique dans le contexte de changement, d'autre part; 3) dégager, répertorier les liens que les personnes interrogées font entre ce qu'elles deviennent dans leur profession et les caractéristiques générales de la profession de direction d'établissement dans un contexte de renouveau pédagogique.

Pour ce faire, nous nous proposons de faire une collecte de données, particulièrement par des entretiens semi-dirigés, auprès de huit à dix directions d'établissement scolaire qui ont au moins quatre ans d'expérience dans la fonction dans des écoles publiques ou privées du primaire et du secondaire au Québec.

Tâche demandée aux participants

Nous procéderons à la collecte de données particulièrement par des entretiens semi-dirigés :

- un entretien d'une durée d'une heure comme 1re collecte de données
- trois entretiens téléphoniques d'une durée de quinze à vingt minutes
- un entretien d'une durée d'une heure comme 1re collecte de données

Ces entretiens s'échelonneront sur une période de neuf semaines en accordant un délai de réflexion de deux semaines entre chaque entretien.

Le début de la démarche sera fixé vers la fin de septembre 2006, avec cinq directions; à la mi-janvier 2007 pour cinq autres directions; et à la mi-mars 2007 avec les quatre dernières directions.

Pour que le directeur participant ou la directrice participante puisse se préparer à cet entretien semi-dirigé, il est proposé de réfléchir des faits saillants, importants de sa vie, de sa vie professionnelle qui l'a marqué (e), qui ont laissé des traces en lui, elle, comme directeur, directrice d'établissement?

Avantage lié à la participation

La démarche proposée devrait permettre aux directions participantes de tirer profit de la pratique guidée que la chercheure fera avec elles pour mieux saisir les liens entre leur influence dans leur école et leur développement professionnel.

Participation volontaire et droit de retrait

Je suis informé ou informée des visées du projet de recherche et je sais que je peux me retirer de ce projet au moment où cela me conviendra. J'accepte de collaborer à la collecte des données, de compléter des documents, de valider des synthèses faites d'entretiens téléphoniques entre la chercheure et moi. J'accepte aussi qu'un enregistrement audio soit réalisé au cours des entretiens semi-dirigés.

Confidentialité des données et anonymat des participants

Pour assurer la confidentialité des propos et l'anonymat des personnes, des pseudonymes seront attribués, pour la transcription des entretiens, à chacune des personnes ayant participé au projet. Pour l'analyse des données, aucun nom ou pseudonyme ne sera mentionné. L'analyse se fera en fonction de l'ensemble des données. Enfin, en aucun cas la chercheure ne peut rapporter, à une autre personne ou un groupe de personnes, les propos d'un des sujets de recherche ou associer les propos d'un des sujets à une personne en particulier.

Durée de conservation des données et moment de leur destruction

Les données seront conservées pendant au moins cinq ans afin qu'elles soient accessibles et jusqu'à diffusion des résultats (publications).

Consentement et signature

J'accepte de participer au projet de recherche intitulé *La contribution d'une démarche de pratique réflexive à la construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique* réalisé par Reinelde Landry, étudiante au doctorat en éducation et dirigé par Louise Lafortune, Université du Québec à Trois-Rivières.

Je souhaite débuter ma participation (cocher par un X dans la case appropriée) :

vers la fin septembre 2006	
vers la mi-janvier 2007	
vers la mi-mars 2007	

_____ _____

Signature Date

Merci de votre collaboration.

J'assure la confidentialité des données recueillies. Aucun propos ne sera associé à une personne en particulier.

_____ _____

Signature Date

Reinelde Landry
Téléphone: (418) 528-7984
Courriel: rlandry@collegegarnier.qc.ca

ANNEXE 4

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Nom et prénom : _____

Adresse : _____

_____

Numéro de téléphone : bureau : ( )_____

résidence : ( )_____

cellulaire : ( )_____

Numéro de télécopieur : ( )_____
Courriel : _____

Sexe : _____

Âge (Cocher par un X dans la case appropriée) :

Moins de 30 ans		Entre 30 et 39 ans		Entre 40 et 49 ans		50 ans et plus	

Profession : _____

Nombre d'années d'expérience à la direction : _____

Nombre d'années d'expérience d'enseignement : _____

Autres : _____

Nombre d'école (s) : _____ Nom (s) : _____

_____

Adresse de l'école : _____

_____

Adresse courriel : _____

Cocher la case appropriée par un X :

École	primaire		primaire-secondaire		secondaire	

Institution	publique		privée	

Zone résidentielle	rurale		semi-urbaine		urbaine	

ANNEXE 5

PROTOCOLE DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

1. Entretien semi-dirigé

Se rappeler que l'entretien semi-dirigé doit être mené de manière à aller chercher l'information souhaitée.

Avant l'entretien semi-dirigé

- Préparer un questionnaire d'entretien semi-dirigé avec des questions et sous-questions à utiliser au besoin si on ne reçoit pas l'information souhaitée.
- Préparer un plan d'entretien à lire et à remettre à la direction si elle en exprime l'intérêt lors de l'entretien semi-dirigé.
- Confirmer le rendez-vous une journée à l'avance.
- Prévoir le matériel à utiliser: magnétophone, cassettes, rallonge, guide d'entretien, crayon, feuilles blanches, questionnaire à répondre et à remettre dans le délai fixé avec la direction, « Recueil de traces de réflexion professionnelle », «Journal de la chercheure ». Les disposer en ordre pour éviter la distraction de la direction.
- Préparer le lieu de l'entretien semi-dirigé : s'assurer de la qualité de l'éclairage, de la quiétude du lieu, du mobilier nécessaire à la conduite de l'entretien semi-dirigé, de la qualité du son en testant le matériel d'enregistrement.

Préambule:

- Remercier la personne d'accepter de participer à la recherche par cet entretien semi-dirigé.
- Présenter brièvement la recherche et les objectifs poursuivis :

1. La chercheure souhaite comprendre la construction de l'identité professionnelle de directrices, directeurs d'établissement à travers leur pratique réflexive. Pour ce faire, elle se propose d'explorer ce qui se passe chez des personnes qui y uvrent depuis quelques années, quel que soit le milieu, urbain, semi-urbain que rural au Québec. Il apparaît intéressant d'explorer la façon dont elles expriment le regard qu'elles posent sur elles-mêmes, le regard qu'elles pensent que les autres posent sur elles et comment elles formulent l'interprétation qu'elles en tirent par rapport à ce qu'elles sont, ce qu'elles deviennent en exerçant leur fonction dans les différentes situations auxquelles elles sont confrontées, les différents rôles qu'elles ont à assumer. Ces directions seront invitées à exprimer en quoi la conscience du regard qu'elles portent sur elles dans l'exercice de leur fonction et le regard qu'elles pensent que les autres posent sur elles et ce qu'elles expriment à propos de leur devenir influe ou non leurs perceptions de ce qu'elles sont. C'est de les questionner au niveau de la construction, du développement de leur identité professionnelle à travers la pratique réflexive dans le contexte des changements en éducation.
2. Objectifs poursuivis :
    - Dégager et analyser, par une démarche de pratique réflexive guidée :

- Les perceptions de directions d'établissement scolaire en action au regard de la construction de leur propre identité professionnelle.
- Les significations qu'elles donnent à leurs actes, à leur pratique auprès des élèves, du personnel scolaire, des parents et des autres acteurs dans la communauté dans l'exercice de leur leadership pédagogique.
- Les significations qu'elles donnent au regard que les autres portent sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur leadership pédagogique.
- Des facteurs qui contribuent à la construction de leur identité professionnelle à travers l'exercice de leur leadership pédagogique.

- Préciser le temps prévu, la possibilité de répondre ou non à des questions et de faire répéter une ou des questions si elles ne sont pas bien comprises.
- Recueillir la fiche de renseignements et l'entente de confidentialité tout en rappelant l'entente, à savoir que les renseignements sont confidentiels et serviront uniquement aux fins de la recherche et ne peuvent porter préjudice à la personne interrogée.
- Rappeler que l'entretien semi-dirigé doit être enregistré et qu'il y aura prise de notes durant le déroulement.
- Informer qu'un questionnaire sera remis et devra être retourné dans le délai fixé avec la direction concernée.
- Présenter le plan de l'entretien semi-dirigé.
- Inviter la personne à prendre une posture qui soit confortable pour elle et de façon à ce qu'on capte bien sa voix.

Déroulement de l'entretien semi-dirigé
- Procéder à l'entretien.
- Respecter le temps prévu.
- Inviter la direction à répondre aux questions posées.
- Relancer au besoin par une ou deux sous-questions si elle ne fournit pas d'information.
- Accorder du temps pour les silences, les hésitations, les commentaires pertinents même s'ils ne sont pas présentés selon l'ordre anticipé.
- Reformuler la question si la direction manifeste qu'elle ne la comprend pas ou que la chercheure.
- Remercier la direction à la fin de l'entretien semi-dirigé.
- Inviter la direction à formuler des commentaires, des questions ou à donner des informations supplémentaires si elle est intéressée.
- Rappeler le prochain contact téléphonique tout en précisant le but de ce prochain entretien.

Après l'entretien semi-dirigé
- Quitter le lieu rapidement pour compléter le « Journal de la chercheure ». Prévoir une heure par entretien.

- Faire la transcription assez rapidement pour consigner le plus fidèlement les propos et compléter au « Journal de la chercheure» des éléments qui n'auraient pas émergé immédiatement après l'entretien semi-dirigé.

2. Entretiens téléphoniques

Avant l'entretien

- Envoyer un courriel pour rappeler le rendez-vous fixé deux ou trois jours avant ce dernier.
- Rappeler l'envoi du questionnaire s'il n'est pas reçu.

Déroulement de l'entretien

- Procéder à l'entretien.
- Respecter le temps prévu.
- Inviter la direction à répondre aux questions posées.
- Relancer au besoin par une ou deux sous-questions si elle ne fournit pas d'information.
- Accorder du temps pour les silences, les hésitations, les commentaires pertinents même s'ils ne sont pas présentés selon l'ordre anticipé.
- Reformuler la question si la direction manifeste qu'elle ne la comprend pas ou que la chercheure ne saisit pas la réponse donnée par la direction.
- Remercier la direction à la fin de l'entretien.
- Rappeler à la direction qu'elle recevra une synthèse des propos recueillis et qu'elle pourra la réguler et y ajouter ses commentaires des questions ou à donner des informations supplémentaires si elle est intéressée, pour que le tout soit consigné au « Recueil de traces de réflexion professionnelle ».
- Inviter la direction à formuler des commentaires.
- Rappeler le prochain contact téléphonique tout en précisant le but de ce prochain entretien et l'envoi du questionnaire s'il y a lieu.

Après l'entretien

- Quitter le lieu rapidement pour compléter le « Journal de la chercheure ». Prévoir une heure par entretien.
- Faire la synthèse des propos assez rapidement pour les renvoyer rapidement à la direction.
- Ajouter des notes au «Journal de la chercheure », s'il y a lieu. Consigner le plus fidèlement les propos et compléter au journal de la chercheure des éléments qui n'auraient pas émergé immédiatement après l'entretien semi-dirigé.

Au cours de l'entretien :

- Avoir le « Recueil de traces de réflexion professionnelle » sous la main pour se le rappeler, confirmer.

ANNEXE 6

PLAN D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Objectif général :

Comprendre, par le biais d'une démarche de pratique réflexive guidée, comment se développe l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers l'exercice de leur leadership pédagogique

1) Introduction

2) Perceptions liées au regard que la direction porte sur elle

3) Perceptions liées au regard que les autres portent sur elle

4) Significations données à ses actions, à sa pratique dans l'exercice de son leadership pédagogique, dans le contexte actuel de changement

5) Identité professionnelle et leadership pédagogique

6) Facteurs qui contribuent au développement de l'identité professionnelle des directeurs à travers l'exercice de leur leadership pédagogique

7) Caractéristiques propres de l'identité professionnelle des directions d'établissement scolaire

8) Réflexion sur et dans sa pratique

9) Commentaires

ANNEXE 7

SCHÉMA DU PREMIER ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

N.B. Le masculin est employé pour alléger le texte

Objectif général :

Comprendre, par le biais d'une démarche réflexive guidée, comment se construit l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001) à travers l'exercice de leur leadership pédagogique.

Objectifs spécifiques:

Par le biais d'une démarche réflexive, dégager et analyser :

1. les significations que des DES en action donnent à la construction de leur IP;
2. les significations qu'elles donnent à leurs actes, à leur pratique auprès des élèves, du personnel scolaire, des parents et des autres acteurs dans la communauté dans l'exercice de leur LP et celles qu'elles donnent au regard que les autres portent sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP;
3. les significations qu'elles donnent à la PR à travers leurs actes, et celles qu'elles donnent au regard porté par les autres sur elles par rapport à ces actes et à cette pratique dans l'exercice de leur LP;
4. des facteurs contribuant ou pouvant contribuer à la construction de leur IP à travers l'exercice de leur LP;
5. un résultat lié à la démarche de PR guidée pour la recherche : l'effet de ce choix de démarche de recherche dans la construction de l'IP des DES participantes à la recherche.

Représentations de la direction, significations, facteurs liés à son identité professionnelle (objectifs 1, 2, 3 et 4)

1. Quels sont les faits saillants, importants de votre vie, de votre vie professionnelle qui vous ont marqué qui ont laissé des traces en vous comme directeur d'établissement?

Donnay et Charlier (2000, p. 181) définissent l'identité professionnelle comme «un processus dynamique qui consisterait en la prise de conscience par l'individu de sa phase, de son stade ou de ses caractéristiques de développement professionnel et de sa propre posture dans la création de savoir professionnel dans ses interactions avec les autres et les « objets » en situation de travail. Ce développement, de nature cognitive, affective, conative s'inscrit dans un contexte organisationnel et sociétal ». Quant à Simon (2004), il s'agit d'une transformation personnelle et professionnelle chez la direction à travers tous ces changements qui la mènent à une quête de sens, sentiment d'appartenance à une nouvelle configuration identitaire. Selon Boutin (1999), Giust-Desprairies (2006) et Mucchielli (2002), ce peut être le sentiment interne, le sentiment d'unité, d'appartenance, de confiance, d'autonomie, de vide, de fragilité, de peur, par exemple, mû par ce qui est vécu selon les situations.

2. Quelle image vous faites-vous ou quel est le modèle d'un directeur idéal, d'une directrice idéale, selon vous? (objectif 1)

Demazière et Dubar (1997) rappellent comment la personne se construit elle-même quand, en se racontant, elle doit faire un exercice de cohérence entre ce qu'elle dit et ce qu'elle comprend d'elle-même, entre ce qu'elle fait en le disant et ce qu'elle dit en le faisant. Cette construction de sens nourrit la construction identitaire.

3. (Si nécessaire, si cela n'a pas été abordé): Que veut dire pour vous, être directeur d'école? (objectif 1)

Brassard, Cloutier, De Saedeleer, Corriveau, Fortin, Gélinas et Savoie-Zajc (2004) accentuent l'importance de la conscience dans la construction identitaire qui représente un intérêt particulier : «[L'identité professionnelle] étant, d'un côté, la conscience partagée par les acteurs exerçant la même occupation de ce que sont la nature de l'activité dans laquelle cette occupation s'incarne, les conditions de réalisation de l'activité, le type de relations qu'elle suppose avec les divers acteurs qui lui sont associés et son positionnement dans la société. C'est ce que nous considérons comme étant l'aspect objectif de l'identité. D'un autre côté, l'identité est aussi la conscience partagée de comment cette occupation est vécue. C'est l'aspect subjectif. Dit autrement, c'est une représentation partagée par les acteurs exerçant une même occupation de ce qu'ils sont et vivent en tant qu'exerçant cette occupation et donc de ce qu'est celle-ci et de ce que signifie son exercice pour eux.»

Significations données à ses actions (objectif 2)

Prendre du temps pour répondre, si nécessaire

4. Que faites-vous comme directeur qui aide les autres à vous connaître? (objectif 1)

- Qu'est-ce qui, dans vos actions, montre ce que vous êtes comme directeur d'école? (objectifs 1, 2 et 3)

Demazière et Dubar (1997) rappellent comment la personne se construit elle-même quand, en se racontant, elle doit faire un exercice de cohérence entre ce qu'elle dit et ce qu'elle comprend d'elle-même, entre ce qu'elle fait en le disant et ce qu'elle dit en le faisant. Cette construction de sens nourrit la construction identitaire. Quant à (Desaulniers, Fortin, Jean, Jutras, Larouche, Legault, Patenaude et Xhignesse, 2003, p. 186), selon eux, c'est dans son engagement dans l'action que le sujet se fait et se dit : « L'identité se vit et s'actualise au plus profond du sujet par l'acte dans lequel il investit toute sa subjectivité et sa responsabilité ». Brassard, Cloutier, De Saedeleer, Corriveau, Fortin, Gélinas et Savoie-Zajc (2004) : rappellent l'importance de la conscience partagée de la nature de l'activité dans laquelle la personne s'investit, des conditions de réalisation de l'activité, du type de relations qu'elle suppose avec les divers acteurs qui lui sont associés et son positionnement dans la société. [...] la conscience partagée de comment elle vit cette activité professionnelle. C'est une représentation partagée par les acteurs exerçant une même occupation de ce qu'ils sont et vivent dans ce travail, de ce qu'il est et le sens qu'il prend pour eux en l'exerçant. Cohen-Scali (2000), les rejoint en considérant que l'identité professionnelle est une forme particulière de l'identité sociale qui se manifeste dans et par l'engagement au travail.

- Qu'est-ce qui, dans votre façon d'être, aide votre personnel à vous connaître, à connaître votre type de direction d'école? (objectifs 1 et 2)

Idem au précédent

Signification du regard que les autres posent sur lui: objectif 2

5. J'aimerais savoir comment vous croyez que les autres vous perçoivent comme directeur, i.e. vos collègues, les enseignants, les parents, les élèves, le directeur général, la communauté? (objectif 1)

Clerc (2000) avance que l'identité professionnelle « est à la fois ce qu'un groupe professionnel donne à voir de lui-même et ce à quoi il est reconnu de l'extérieur » Selon Plante et Moisset (2004), Le Boterf (1999) et Pelletier (2002), l'identité professionnelle est liée à la reconnaissance manifestée par les autres professionnels,

> de l'organisation où l'individu exerce sa profession et à la capacité que possèdent les membres de cette profession de se différencier et de s'organiser selon leur spécificité par rapport aux autres professions.

D'abord, vos collègues, que pensez-vous qu'ils pensent ou disent de vous? (objectif 1)

- Comment les enseignants vous perçoivent-ils?
- J'imagine que vous avez une idée de ce que les parents pensent de vous aussi…Qu'est-ce que vous en dites?
- Les élèves vous connaissent-ils? Comment vous perçoivent-ils?
- Et votre directeur général, qu'est-ce qu'il peut penser de vous, comment croyez-vous qu'il vous considère?
- Que pensez-vous que la communauté en général pense de vous?

6. Du portrait global qui peut être fait avec ces différentes perceptions, quelle réflexion vous vient en tête que vous pourriez me partager? (objectifs 1 et 3)

Leadership et changement (objectif 2)

7. J'ose poser une question plutôt personnelle : Y a-t-il des éléments comme par exemple, des attitudes, des valeurs, des pratiques professionnelles que vous souhaiteriez changer? Et pourquoi?

8. On parle de contexte de changement en éducation. Qu'est-ce que cela veut dire pour vous? Et pouvez-vous me donner des exemples de changement? (objectifs 1, 2 et 3)

> [Dans le contexte de décentralisation, le chef doit être] un professionnel de l'ingénierie de la formation et du projet, susceptible de traduire un processus pédagogique en conventions adéquates pour répondre aux besoins nouveaux, spécifiques, très ciblés dans le temps et dans l'espace. De plus, il a une obligation certaine de réussite (Fayolle, 2005, p. 78).

- De quel ordre peuvent être ces changements dans votre établissement? (objectifs 1, 2 et 3)

9. Pouvez-vous observer des manifestations de changement sur le plan pédagogique dans votre établissement? Si oui, quelles sont-elles? (objectif 2)

10. Comment percevez-vous votre rôle dans les changements? (objectif 1)

11a. Comment se prennent les décisions pédagogiques dans votre établissement? (objectifs 1 et 2)

11b. Comment se prennent les décisions organisationnelles?

11c. Comment se prennent les décisions institutionnelles?

11d. Comment se prennent les décisions de gestion?

Leadership et identité professionnelle (objectifs 1 et 3)

12 On parle ou on peut parler d'influence dans l'école. Qu'est-ce que vous entendez par influence? Qui en a et auprès de qui?

13. D'après vous, quelles sont les influences qui jouent le plus dans votre école?

14. Comment percevez-vous votre influence dans votre établissement?

15. Qu'est-ce qui vous aide à avoir cette influence?

16. Que retirez-vous de l'influence que vous avez dans votre établissement?

Construction de l'identité professionnelle : (objectifs 1, 3 et 4)

Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001, p. 13); proposent une définition centrée sur le processus de construction de l'identité professionnelle. Ils définissent l'identité professionnelle comme « la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant » dans son rapport à lui-même, aux enseignants et à la profession enseignante ». Ils précisent que cette représentation porte « sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale ».

17. On parle de construction de l'identité professionnelle dans le monde de l'éducation. Qu'est-ce que cela veut dire pour un directeur d'école et pour vous? (objectifs 1 et 3)

Dubar (2001, p. 95) définit les identités professionnelles comme « des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi ». Il présente l'identité comme étant située à l'intérieur d'un processus continu de socialisation qui permet une construction d'une image de soi par la participation à des groupes sociaux avec acceptation ou rejet des valeurs et significations du groupe.

18. On dit que l'identité professionnelle se construit durant toute la vie professionnelle. Que pensez-vous de cela? (objectif 1)

19. Quels seraient les moyens pour la construire? (objectifs 1 et 4)

20. J'ai déjà entendu et lu que certains directeurs d'école « deviennent des professionnels dans leur fonction au moment où on leur attribue un poste de direction ». Cela voudrait dire que l'identité professionnelle des directions d'école est acquise avec l'attribution du poste. Que pensez-vous de ce propos? (objectif 1)

Fraysse (2000), pour sa part, présente trois définitions de l'identité. Du point de vue sociologique, il la définit : comme les modalités d'appartenance à un groupe, à une catégorie sociale, en fonction de son intégration à un système donné.
Du point de vue psychanalytique, cet auteur la définit : par les caractéristiques qu'un individu reconnaît comme siennes (le soi) et auxquelles il accorde une valeur de reconnaissance. C'est une incorporation du social par l'individuel. Toutefois, du point de vue psychosocial, il la définit : à partir d'une problématique, de l'interaction intégrant, d'une part, les aspects individuels et les composantes psychologiques liées à la personnalité (le soi) et, d'autre part, les variables sociologiques reliées notamment à la notion de rôle social.

21. Une question peut-être indiscrète, qu'est-ce qui selon contribue ou a contribué le mieux à vous construire sur le plan professionnel? Si nécessaire, rappeler les faits saillants de la question 1 (objectifs 1, 3, 4 et 5)

22. Encore une question peut-être indiscrète: qu'est-ce qui peut limiter ou a pu limiter la construction de votre identité professionnelle? (objectifs 1, 3, 4 et 5)

Erikson (1972, 1974) présente une conception de l'identité professionnelle intégrée à l'identité globale de la personne. Présenté comme processus dynamique et interactif, il fait place à la réflexivité, à l'autonomie et à la compétence éthique. Il a soulevé le phénomène de crise à savoir que ce serait en situation de crise que les individus, face à une perte ou en diminution de repères, se retrouveraient dans une quête identitaire, à la recherche d'une stabilité.

23. Vous avez nommé des moyens; maintenant, y a-t-il des thèmes particuliers relatifs à votre profession qui pourraient être abordés pour soutenir votre cheminement professionnel?

24. Quelle forme de soutien pourrait vous aider à soutenir votre cheminement professionnel? (objectifs 4 et 5)

25. Quels seraient les aspects de votre vie professionnelle sur lesquels vous souhaiteriez réfléchir, discuter et vous documenter? (objectif 3)

26. Pouvez-vous me dire votre point de vue à propos de ce que vous avez retiré de votre formation pour être le directeur que vous êtes? (objectif 5)

Caractéristiques propres de l'identité professionnelle des directions d'école (objectif 1)

27. On a parlé de cheminement dans la construction de l'identité professionnelle. Pensez-vous qu'il y a des éléments semblables et des éléments différents dans l'identité professionnelle des directions d'école et celle des enseignants? (objectif 1)

Gather Thurler, 1996, 2000 et 2004; Pelletier, 2002, 2004 et 2008). Les compétences à exercer passent de celles de l'enseignement à celles de la gestion incluant des rôles administratif et pédagogique, dans le même contexte et souvent dans le même établissement, sans qu'il y ait un espace de formation qui prépare à la nouvelle fonction Fortin et Gélinas (1999, p. 57) avancent que la direction recrée son identité professionnelle en transformant sa compétence pédagogique en compétence éducative et administrative perçue « comme une transformation de pratique professionnelle dans une perspective constructiviste où la démarche essentielle de formation consiste dans l'analyse réflexive de sa pratique ». Cependant, cette analyse réflexive de sa pratique proposée par Fortin et Gélinas (1999) et qui sera explicitée plus loin, n'est pas une pratique courante.

- Si on commençait par nommer ce qui est différent, ce qui apparaît plus facile pour débuter?
- Qu'est-ce qui est semblable dans l'identité professionnelle du directeur et dans celle des enseignants?
- Comment vivez-vous cela dans votre école?

Pratique réflexive : objectifs 1 et 3

28. J'ai entendu un directeur d'école dire qu'il n'avait pas le temps de réfléchir.
    - Qu'est-ce que vous pensez de cela?
    - Personnellement, quelle importance accordez-vous à réfléchir comme directeur d'école?
29. Personnellement, y a-t-il des situations où vous êtes porté à faire des retours sur ce que vous avez fait ou décidé? Et quels effets cela a-t-il? Pouvez-vous donner des exemples?
30. Comment vous y prenez-vous pour réfléchir sur vos choix d'actions, sur vos pratiques, sur vos attitudes, sur les changements que vous voulez faire et ceux que vous faites?
    - Quels sont les moyens que vous prenez pour réfléchir à vos pratiques de direction? (objectifs 1 et 4)
    - Quelles sont les conditions qui facilitent votre réflexion sur vos pratiques et celles qui ne la facilitent pas? (objectifs 1 et 4)
31. Dans le feu de l'action, comment peut se manifester le fait que vous réfléchissiez à ce qui se passe? Et quels effets cela a-t-il? Pouvez-vous donner des exemples?
32. Y a-t-il des points sur lesquels vous aimeriez que je revienne lors de nos prochaines conversations téléphoniques? Lesquels? Cette information pourrait m'aider à cibler les questions à vous poser.

Immédiatement après le premier entretien semi-dirigé, envoi du questionnaire « Influence de la direction d'établissement » (annexe 8) par courriel après le premier entretien semi-dirigé de façon à susciter une réflexion en nommant son degré de satisfaction sur ses pratiques à partir de dix-sept points nommés, avec la suggestion d'en ajouter d'autres, si c'est souhaité par le directeur, sur lesquels il peut ou ne peut avoir une influence, de même que sur des changements dans son école. Finalement, la direction est invitée à préciser vers où, et à quoi son influence l'amène ou pourra l'amener. (objectif 2)

Pour les deuxième, troisième et quatrième entretiens réalisés par téléphone, nous procéderons à un choix de questions en fonction des éléments de l'entretien précédent qui auraient été laissés en suspens ou encore pour lesquels nous souhaitons approfondir la réflexion avec la direction d'établissement concernée. Une synthèse des propos entendus lors de ces entretiens téléphoniques sera rédigée par la chercheure et consignée dans le « Recueil de traces de réflexion professionnelle ». La direction aura la possibilité d'émettre des commentaires liés à la synthèse présentée en plus de répondre à trois questions de réflexion au regard de la construction de l'identité professionnelle et l'exercice du leadership pédagogique des directions d'école. Par exemple, une des questions qui sera posée pourra être :

Y a-t-il des éléments que vous avez découverts sur vous comme direction ou qui concernent votre influence auprès de personnes, dans des événements, des situations depuis notre dernier entretien et qu'est-ce qui vous a amené à le découvrir? (objectifs 1 et 5)

Toutes ces données seront aussi consignées au « Recueil de traces de réflexion professionnelle ». Les thèmes proposés porteront sur des catégories liées aux effets de la réflexion sur l'action, au sens de l'action, aux conditions facilitantes de l'action (Lafortune et Deaudelin, 2001; Schön, 1994).

Cinquième entretien semi-dirigé : (objectifs 1 et 5)

Choix entre les deux propositions :

1) Thème préparé depuis le quatrième entretien :

1. Pouvez-vous me préciser votre intention au regard du thème que vous me présentez?
2. En quoi ce thème ou cette problématique vous rejoint-il dans votre cheminement professionnel?
3. Qu'est-ce qui, dans cette réflexion, vous permet-il de vous connaître davantage comme direction d'établissement scolaire?
4. Qu'est-ce qui, dans cette réflexion, vous permet de vous enrichir en vue de votre leadership pédagogique ou de l'influence que vous souhaitez maintenir ou développer?
5. Au terme de la démarche entreprise au cours des derniers mois, quels sont les points les plus importants qui ressortent de cette expérience pour votre cheminement professionnel?
6. Dans la démarche entreprise, vers où vous mène la réflexion comme professionnel ou professionnelle de l'éducation?

2) Questions (objectifs 1 2, 3, 4 et 5)

1. Au terme de la démarche entreprise au cours des derniers mois, quels sont les points les plus importants qui ressortent de cette expérience pour votre cheminement professionnel?
2. Qu'est-ce qui, dans cette démarche et le cheminement que vous avez faits dans votre école, vous permet de vous connaître davantage comme directeur?
3. En quoi cette démarche et/ou le cheminement que vous avez faits dans votre école, vous permet de vous enrichir en vue de votre leadership pédagogique ou de l'influence que vous souhaitez maintenir ou développer?
4. Quels seraient les facteurs qui favorisent, favoriseront pour vous, l'exercice de votre leadership pédagogique et la connaissance de qui vous êtes professionnellement?
5. Comment utilisez-vous le temps que vous vous accordez pour votre cheminement professionnel?
6. Combien de temps par jour, par semaine, y consacrez-vous?
7. Vers où vous mène cette démarche de réflexion?
8. Qu'est-ce que vous projetez pour poursuivre la construction de qui vous êtes sur le plan professionnel?

ANNEXE 8

INFLUENCE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Nom de la participante ou du participant : _____

Projet doctoral de Reinelde Landry
Université du Québec à Trois-Rivières

Influence de la direction d'établissement scolaire

Veuillez retourner ce questionnaire complété à reinelde.landry@mels.gouv.qc.ca pour le (10 jours après l'envoi)

1. Indiquez par un X dans la colonne choisie, quel est, selon vous, votre degré d'influence sur :

	Aucune influence	Faible influence	Influence marquante	Très forte influence
1. Les changements pédagogiques qui se font dans les classes?				
2. Les changements pédagogiques qui se font dans votre établissement?				
3. Les orientations de l'école?				
4. La façon d'évaluer les élèves?				
5. Les activités offertes aux élèves autres que celles liées aux matières scolaires?				
6. Les activités culturelles offertes à l'école?				
7. Les activités sportives offertes à l'école?				
8. Les activités sociales offertes à l'école pour le personnel?				
9. Les activités de formation offertes à l'école pour le personnel?				
10. Les liens avec la communauté environnant votre établissement?				
11. Le choix de matériel scolaire?				
12. La formation des groupes d'élèves?				
13. Les parents d'élèves en situation de réussite?				
14. Les parents d'élèves en difficulté à l'école?				

15. Le conseil d'établissement?				
16. Le climat de travail et d'apprentissage?				
17. La formation continue du personnel scolaire?				
18. Préciser :				
19. Préciser :				
20. Préciser :				

2. Quel est votre degré de satisfaction comme direction d'établissement quant à l'influence que vous avez sur les changements dans votre établissement? (objectifs 2 et 3)

Changement	Pas du tout satisfaisant	Peu satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Très satisfaisant

3. Commentaire général sur votre influence actuelle et celle que vous souhaitez exercer : (objectif 2)

Vers où, et à quoi cela vous amène ou souhaitez-vous que cela vous amène?

_____

_____

_____

_____

ANNEXE 9

SCHÉMA DU DEUXIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ TÉLÉPHONIQUE

Projet doctoral de Reinelde Landry
Université du Québec à Trois-Rivières

Schéma du deuxième entretien semi-dirigé téléphonique

1. Au cours de notre entretien du...je vous avais posé la question : [...] quels éléments pourriez-vous ajouter au commentaire que vous aviez déjà formulé?

2. Nous avions pris entente de revenir sur des actions que vous posez au quotidien au regard de votre leadership pédagogique et de la construction de votre identité professionnelle. Quelles sont les actions que vous avez notées depuis notre dernier entretien?

3. Quelles réflexions ont suscité ces actions au regard de votre identité professionnelle et de votre leadership pédagogique?

4. En quoi ces actions vous ont-elles permis de vous affirmer comme direction?

5. En quoi vous ont-elles permis de mieux comprendre pour vous-même qui vous êtes dans l'école?

ANNEXE 10

SCHÉMA DU TROISIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ TÉLÉPHONIQUE

Projet doctoral de Reinelde Landry
Université du Québec à Trois-Rivières

Schéma du troisième entretien semi-dirigé téléphonique

1. Avez-vous eu des occasions d'affirmer ou de construire votre identité professionnelle dans l'exercice de votre leadership pédagogique depuis le premier entretien?

- Pouvez-vous m'en parler davantage?

2. Quels effets avez-vous observés ou anticipez-vous?

À la fin de cet entretien, envoi du questionnaire « Réflexion sur les pratiques de la direction d'établissement scolaire » (annexe 11) par courriel.

ANNEXE 11

QUESTIONNAIRE

Nom de la participante ou du participant : _____

Questionnaire
Réflexion sur les pratiques
de la direction d'établissement scolaire

À partir de certains aspects de votre pratique, veuillez indiquer le nombre de minutes que vous consacrez à y réfléchir et quels sont les effets de cette réflexion que vous pouvez nommer? (objectif 3)

Aspect de votre pratique	Nombre de minutes par semaine	Effets

ANNEXE 12

SCHÉMA DU QUATRIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ TÉLÉPHONIQUE

Projet doctoral de Reinelde Landry
Université du Québec à Trois-Rivières

Schéma du quatrième entretien semi-dirigé téléphonique

1. Avez-vous accordé du temps à la réflexion à propos de vos pratiques comme direction d'établissement? (objectifs 1, 3 et 5)
   - Sinon, pourquoi?
   - Quels effets cela a-t-il?
   - Prévoyez-vous accorder du temps à la réflexion?
   - Si vous avez accordé du temps, sur quels aspects de votre pratique l'avez-vous investi?
   - Combien de temps par semaine?
   - Quels effets cela a-t-il?
2. Qu'est-ce que vous pouvez apporter à vos collègues au regard de la construction de leur identité professionnelle?
3. Quelles sont vos attentes par rapport à vos collègues au regard de la construction de votre identité professionnelle? Que vous apportent-ils?
4. À partir de la réflexion que vous avez faite dans le cadre de nos échanges ou d'autres interactions dans votre travail quotidien, y aurait-il des éléments dont vous avez pris conscience?

À la fin du quatrième entretien, les directions seront invitées à réfléchir sur un thème de leur choix que nous n'aurions pas abordé au cours de la démarche de réflexion entreprise avec elles et qu'elles jugent incontournable dans l'affirmation ou la construction de leur identité professionnelle, en vue du cinquième entretien. De plus, elles seront invitées à remettre un texte écrit au personnel de l'école, à des collègues ou aux parents, ou un commentaire d'environ deux pages sur un texte ou une lecture liée à la construction de l'identité professionnelle, ou encore une conférence qu'ils auraient prononcée qui traduit bien qui ils croient qu'ils sont ou l'influence qu'ils veulent avoir dans leur milieu.

ANNEXE 13

SCHÉMA DU CINQUIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Un choix entre les deux propositions suivantes est présenté pour amener les directions à réfléchir sur leurs pratiques et à nommer des éléments de leurs pratiques qui pouvaient être liées au projet de recherche : (objectifs 1, 2, 3, 4 et 5)

1) Thème préparé depuis le quatrième entretien semi-dirigé :

1.1 Pouvez-vous me préciser votre intention au regard du thème que vous me présentez?

1.2 En quoi ce thème ou cette problématique vous rejoint-il dans votre cheminement professionnel?

1.3 Qu'est-ce qui, dans cette réflexion, vous permet de vous connaître davantage comme direction d'établissement scolaire?

1.4 Qu'est-ce qui, dans cette réflexion, vous permet de vous enrichir en vue de votre leadership pédagogique ou de l'influence que vous souhaitez maintenir ou développer?

1.5 Au terme de la démarche entreprise au cours des derniers mois, quels sont les points les plus importants qui ressortent de cette expérience pour votre cheminement professionnel.

1.6 Dans la démarche entreprise, vers où vous mène la réflexion comme professionnel ou professionnelle de l'éducation?

2) Questions : (objectifs 1, 2, 3, 4 et 5)

2.1 Au terme de la démarche entreprise au cours des derniers mois, quels sont les points les plus importants qui ressortent de cette expérience pour votre cheminement professionnel?

2.2 Qu'est-ce qui, dans cette démarche et le cheminement que vous avez faits dans votre école, vous permet de vous connaître davantage comme direction d'établissement?

2.3 En quoi cette démarche et/ou le cheminement que vous avez faits dans votre établissement, vous permet de vous enrichir en vue de votre leadership pédagogique ou de l'influence que vous souhaitez maintenir ou développer?

2.4 Quels seraient les facteurs qui favorisent, favoriseront pour vous, l'exercice de votre leadership pédagogique et la connaissance de qui vous êtes professionnellement?

2.5 Comment utilisez-vous le temps que vous vous accordez pour votre cheminement professionnel?

- Combien de temps par jour, par semaine y consacrez-vous?
- Vers où vous mène cette démarche de réflexion?

2.6 Qu'est-ce que vous projetez pour poursuivre la construction de qui vous êtes sur le plan professionnel?

ANNEXE 14

DOCUMENTS PRODUITS PAR LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET REMIS À LA CHERCHEURE AU COURS DU PROCESSUS DE RÉFLEXION

- Une réflexion pédagogique scolaire adressée au personnel scolaire et envoyée par courriel. Elle porte sur l'importance de la réflexion proactive pour assurer la clarté dans la communication (dfs-13). Ce document valide les propos de la direction qui invite le personnel à faire autant qu'elle un exercice d'intériorité et d'écrire ce que l'on a à partager avec les autres avec plus d'efficience et d'efficacité.
- Une réflexion pédagogique adressée au personnel scolaire dans une lettre, remise en mains propres, lors du premier entretien semi-dirigé (dfs-8).
- Un discours prononcé à l'occasion de la rentrée scolaire joint à un programme de la journée pédagogique remis en mains propres, lors du premier entretien semi-dirigé. Il y a un rappel de l'esprit fondateur de l'institution qui renvoie à la mission pédagogique avec la participation de toute l'équipe. Puis, il y a insistance sur l'importance de travailler en partenariat et de nourrir des rêves d'un meilleur service pédagogique à tous les élèves. Enfin, on peut lire les nouveautés au niveau de l'organisation scolaire pour une meilleure intégration des nouveaux membres et une réflexion guidée sur l'équité dans l'organisation et dans l'évaluation (dfp-14).
- Texte de réflexion de la direction composé sous forme d'analogie avec les contes en guise d'introduction à la rentrée scolaire pour vivre dans l'esprit fondateur, c'est à dire « vivre pour ces temps-ci avec notre énergie collective ». La direction y aborde les différents aspects de l'organisation scolaire tant celui de l'administration, de l'accompagnement des élèves, du personnel, des services particuliers aux élèves, de l'entretien, des communications avec les parents, des activités parascolaires. Exemples : Nemo propose de vivre et d'accepter les différences; Shrek suggère de voir avec les yeux du cœur et d'aller au-delà des apparences; Cendrillon illustre que le mauvais se transforme en bonté par l'amour et la complicité. Le petit Chaperon rouge invite à faire face aux dangers en usant de créativité et de détermination. Ce texte illustre la préoccupation de bâtir un projet institutionnel collectif où les forces et les ressources de tous sont mises à profit pour réaliser les visées éducatives (dfp-14).
- Un compte rendu écrit d'une rencontre de parents remis en mains propres lors du premier entretien semi-dirigé. On y a d'abord questionné une valeur du projet éducatif : la fierté. Il fait état d'une réflexion à partir du texte de l'Évangile, « Une maison bâtie sur le roc ». Des textes d'élèves, de parents et de membres du personnel permettent de poursuivre la réflexion. Puis, il y a reconnaissance des acteurs et de leurs gestes posés dans le sens de la valeur. Enfin, on y lit l'envoi en mission pour la prochaine année (dfp-14).
- Quatre réflexions pédagogiques partagées avec le personnel scolaire dans un journal de l'école, envoyées par courriel au cours de la semaine du premier entretien semi-dirigé (dfp-14). Textes qui font état des connaissances de la direction sur les changements prescrits par le renouveau pédagogique et l'insistance pour un travail de

création dans la collégialité. Liens faits avec l'esprit fondateur qui ne freine pas l'ouverture à l'innovation.

- Trois discours prononcés lors de rencontres de parents qui ont été remis à la chercheure en mains propres lors du premier entretien semi-dirigé (dfp-14). Ces textes démontrent que la direction sait affirmer ses valeurs et nommer clairement les intentions de ses actions. Elle sait aussi nommer les ressources pour lesquelles elle devra solliciter les parents.
- Mot de fin d'année où on lit une rétrospective des changements apportés aux pratiques pédagogiques, aux projets porteurs des principes du renouveau pédagogique avec les élèves, des améliorations dans les relations interpersonnelles par l'entraide sur le plan pédagogique et personnel et les activités de divertissement et finalement, une reconnaissance du travail du personnel professionnel et de soutien pour l'aide dans les changements souvent non prévus à l'avance (dfp-6).
- Cinq réflexions pédagogiques partagées avec le personnel scolaire dans un journal de l'école, envoyées par courriel le jour même du premier entretien semi-dirigé. Le contenu démontre l'intérêt de la direction à diriger le processus de changement dans son institution dans une perspective pédagogique en favorisant la pratique réflexive. Les textes font état d'une recherche de sens des changements à opérer, de la présentation de pistes de réflexion pour les faire apprivoiser par le personnel de leur établissement, d'outils pour faciliter l'expérimentation et des précisions sur l'organisation scolaire en cohérence avec les changements. La direction y livre les intentions pédagogiques des actions à poser. Le contenu des documents est présenté par dms-14 en ces termes dans l'édition de mars, 2005, volume 1, numéro 1, p. 1 :
  « *Saveurs pédagogiques* » est un feuillet qui vise à rendre compte des développements importants en sciences de l'éducation et veut rejoindre sur le terrain les gestes éducatifs de ceux et celles qui interviennent directement auprès des élèves. Les transformations que subissent présentement les programmes du secondaire exigent plus que jamais que les principaux acteurs de ces changements soient informés et puissent partager leur pratique professionnelle avec tout ce qu'elle comporte d'enthousiasme et de doute. Ce que je souhaite [...], c'est que « *Saveurs pédagogiques* » soit une occasion de valoriser la détermination et la créativité des enseignantes et des enseignants de l'[école] ».
- Une synthèse de lecture sur le fonctionnement du cerveau, envoyée par courriel au cours de la semaine du premier entretien semi-dirigé (dms-14). Ce document illustre l'intérêt de la direction pour le processus enseignement-apprentissage dans la communication avec les enseignants.
- Trois journaux rédigés par une direction dans lesquels elle s'adresse aux enseignants. Remis en mains propres lors du premier entretien semi-dirigé (dfp-6). Les propos qui valident sa préoccupation d'exercer un leadership pédagogique affirmé portent sur une réflexion pédagogique de la directrice, les affaires de l'administration et de l'organisation scolaire, une présentation des activités pédagogiques et le calendrier hebdomadaire.
- Commentaires écrits et formulés publiquement aux membres de son personnel lors d'une fête pour leur témoigner à chacune et à chacun l'importance et l'espoir qu'il fonde en eux pour leur croissance personnelle et professionnelle et le renforcement de la communauté. Envoyés par courriel deux semaines après le deuxième entretien semi-

dirigé (dms-9a). Ce texte démontre le suivi et l'observation que la direction porte aux actes pédagogiques des enseignants et de leurs effets et de sa capacité à verbaliser des éléments susceptibles de contribuer à la construction de l'identité professionnelle de chacune, chacun.

- Deux grilles d'évaluation rédigées par une direction, l'une pour évaluer le personnel enseignant et l'autre pour que le personnel enseignant l'évalue, remises lors du premier entretien semi-dirigé. Les éléments soumis à l'évaluation sont liés à la culture, l'ordre, le leadership, la visibilité, l'affirmation, les relations avec les autres, la vision, etc. (dms-9a). Ces documents illustrent la nécessité pour cette direction d'évaluer, de coévaluer et de réguler pour progresser et faire progresser les acteurs dans son école.
- Un témoignage fait à une enseignante fortement considérée comme un modèle et qui quittait son école, remis en mains propres lors du premier entretien semi-dirigé (dmp-5). Ce texte peut servir de preuve aux propos de la direction qui dit savoir apprécier son personnel avec facilité et de le faire avec tact et pertinence de manière à mettre en évidence les forces des ressources mobilisées pour une action plus consciente, par la suite. Cette direction insiste au cours de l'entretien sur la dimension affective pour des relations signifiantes.
- Une partie de mémoire de maîtrise en éducation, considérée comme cadre théorique qui fonde les actions du directeur dans l'établissement scolaire. Envoyée par courriel au cours de la semaine suivant le troisième entretien semi-dirigé (dms-9b). Ce document fait référence à la nécessité de cette direction de référer à des cadres théoriques pour choisir et réguler ses pratiques. cela valide sa posture de praticien réflexif qui dit réfléchir avant, pendant et après l'action. Il valide aussi l'idée qu'il avance où il peut y avoir incohérence entre action professée et action réalisée. D'où l'importance de préciser et valider l'intention de l'action.
- Un document pédagogique contenant des situations d'apprentissage, réalisé en mathématiques pour les enseignants avec grilles d'évaluation. Document remis lors du premier entretien semi-dirigé (dms-9b). Ce document témoigne du souci du développement pédagogique de la direction dans ses pratiques. Il valide les propos tenus par elle qu'elle connaît les changements à opérer, qu'elle accompagne le personnel enseignant et lui sert de modèle dans ces changements pédagogiques.
- Une politique sur les mesures d'urgence élaborée par la direction et entérinée par son conseil d'établissement. Envoyée par courriel après deux rappels au cours de la semaine suivant le quatrième entretien semi-dirigé (dms-9b). Ce document valide et illustre le travail élaboré en collaboration avec les ressources internes et externes de l'école pour le mieux-être de l'ensemble des acteurs scolaires et sala préoccupation de la direction de de mener les projets jusqu'à la production finale.
- Un document « Normes et modalités en évaluation des apprentissages » rédigé par la direction après un travail de réflexion avec son comité délégué par les enseignants et entériné par le conseil d'établissement. Envoyé par courriel le lendemain du deuxième entretien semi-dirigé (dms-9b). Ce document valide les propos tenus par la direction au regard du travail soutenu avec un leadership pédagogique participatif efficace et efficient dans le sens du renouveau pédagogique. et dans ce sens, il affirme son identité professionnelle selon cette couleur.

ANNEXE 15

SCHÉMA DU RECUEIL DE TRACES DE RÉFLEXION PROFESSIONNELLE

Traces d'événement, de propos, de commentaire, de document

- Date de notation;
- Nom de la direction participante;
- Source de la donnée (numéro de l'entretien, identification du questionnaire, courriel…);
- Contenu de la donnée (synthèse des propos, commentaire en dehors des entretiens, éléments d'un questionnaire…);
- Lien avec la ou les trois catégories et les thèmes de notre recherche: identité professionnelle, pratique réflexive et leadership pédagogique.

ANNEXE 16

SCHÉMA DU JOURNAL DE LA CHERCHEURE

Ne pas oublier de préciser la date, le contexte de l'observation (avant pendant ou après tel ou tel entretien, s'il y a lieu.

1- Faits et gestes liés à la réaction des directions d'établissement et de la chercheure vis-à-vis de la démarche méthodologique choisie : questions, doutes et certitudes;

2 Expression de réflexions par rapport à la démarche de recherche de la chercheure et de ses choix méthodologiques;

3- Analyse de certains témoignages ou gestes posés par certaines directions;

4- Processus d'utilisation de coconstruction de savoir

ANNEXE 17

RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE INFLUENCE DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE (ANNEXE 8)

Tableau A.17.1 : Degré d'influence de la direction d'établissement scolaire

Indiquez par un X dans la colonne choisie, quel est, selon vous, votre degré d'influence sur :

	Aucune influence	Faible influence	Forte influence	Très forte influence
1-les changements pédagogiques qui se font dans votre établissement (classes ou autres lieux)?			dfps-9; dfs-13; dms-9b; dms-5; dfp-6; dfs-8; dms-9a; dmp-5; dfp-14	dfps-9; dfs-8; dmp-5; dms-14
Total			*6*	*4*
2-les orientations de l'école (sens de la vie à l'école, projet éducatif, visées de réussite des élèves)?			dms-9b; dms-5; dms-9a	dfps-9- dfs-13; dfp-6; dfs-8; dfp-14; dmp-5; dms-14
Total			*3*	*7*
3-la façon d'évaluer les élèves?		dms-5; dms-9a; dfp-14; dmp-5	dfs-13; dps-9; dms-9b; dfp-6; dfs-8; dms-14	
Total		*4*	*6*	
4-les changements organisationnels (horaires, formation des groupes)		dfp-6; dfp-14	dms-9b; dfs-8; dms-9a	dfps-9; dfs-13; dmp-5; dms-14; dms5
Total		*2*	*3*	*5*
5-les activités offertes aux élèves autres que celles liées aux matières scolaires (culturelles et sportives)?			dms-9b; dms-5; dms-9a; dms-14	dfs-13; dfps-9; dfp-6; dfp-14; dfs-8; dmp-5
Total			*4*	*6*
6-les activités sociales offertes à l'école pour le personnel?		dms-9b; dms-5; dfp-14	dfs-13; dfp-6	dfps-9; dfs-8; dms-9a; dmp-5; dms-14
Total		*3*	*2*	*5*
7-les activités de formation offertes à l'école pour le personnel (plan et sessions de formation)?		dfp-6	dfs-13; dms-9b; dms-5; dms-9a	dfps-9; dfs-8; dfp-14; dmp-5; dms-14
Total		*1*	*4*	*6*

	Aucune influence	Faible influence	Forte influence	Très forte influence
8-la communauté liée à l'établissement (parents, municipalité)		dfs-13	dms-9b; dms-5; dms-9a; dfp-14	dfps-9; dms-14; dmp-5; dfs-8; dfp-6
Total		*1*	*4*	*5*
9-Le conseil d'établissement ou le conseil d'administration		dms-9b; dms-5	dfp-14	dfps-9; dfs-13; dfp-6; dfs-8; dms-9a; dmp-5; dms-14
Total		*2*	*1*	*7*
10-le climat de travail et d'apprentissage?		dfp-14	dfs-13; dms-9b; dms-5; dfs-8; dms-14 dmp-5	dfps-9; dfp-6; dms-9a; dmp-5
Total		*1*	*5*	*4*
Grand total		*14*	*38*	*49*

Tableau A.17.2 : Satisfaction des directions au regard des changements dans leur établissement scolaire dans l'exercice de leur leadership pédagogique

Quel est votre degré de satisfaction comme direction d'établissement quant à l'influence que vous avez sur les changements dans votre établissement?

Changement	Pas de réponse	Pas du tout satisfaisant	Peu satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Très satisfaisant
Implantation du renouveau pédagogique			dms-5	dfp-14;dms-14 dmp-5; dfps-9; dfs-8; dfp-6; dfs-13; dms-9a; dms-9b	
Total			*1*	*9*	
Créativité, jugement critique, questionnement sur la pratique professionnelle pour faire vivre les changements dans l'organisation				dfp-14	dfs-8;
Total					*2*
Importance du regard critique devant l'erreur, l'échec, l'effort, la réussite, l'innovation					dms-14
Total					*1*
Suggestions de lecture réflexive sur nos pratiques				dfp-6	
Total		*1*			

Changement	Pas de réponse	Pas du tout satisfaisant	Peu satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Très satisfaisant
Analyse de pratiques et pratique réflexive				dfps-9; dms-14	dms9-a; dms-9b
Total				*2*	*2*
Explication et prise en compte consciente de la dimension affective dans le changement					dfs-8
Total					*1*
Moyens d'encadrement des élèves pour augmenter la réussite				dms-9b; dfs-8	dms-9a
Total				*2*	*1*
Intégration des TIC en classe et dans l'école				dfp-14	dmp-5
Total				*1*	*1*
Mise en œuvre du PFEQ, élaboration et mise en application des échelles de développement de compétences				dfps-9; dms-14; dfp-6; dfs13	dfs-8; dms-9a; dms9-b
Total				*4*	*3*
Culture de cohérence entre orientations ministérielles, perceptions véhiculées par les médias et le cœur du système éducatif école-parents-élèves					dfs-8
Total					*1*
Construction d'une culture de collaboration, de collégialité dans l'école; amélioration du climat d'apprentissage (paix, collaboration)				dfps-9	dmp-5; dms-9a dfs-13; dfps-9
Total				*1*	*4*
Redéfinition du projet éducatif				dms-9a	dms-14
Total				*1*	*1*
Introduction d'une nouvelle culture d'évaluation comme soutien à l'apprentissage en plus de la reconnaissance de sanction				dms-9a	
Total			*1*		
Mise en place d'un plan de formation du personnel pour améliorer leurs pratiques				dms-5; dfs-8	
Total				*2*	

Changement	Pas de réponse	Pas du tout satisfaisant	Peu satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Très satisfaisant
Mise en place d'une approche « sociocratique » de la participation du personnel afin d'établir un lien entre la mission de l'école et la responsabilité de chacun des acteurs					dfs-8
Total					*1*
Développement du pouvoir individuel et collectif					dmp-5; dfs-13
Total					*2*
Influence positive sur le climat de travail, établissement de liens de collaboration avec les différents réseaux communautaires				dms-9a; dms-9b; dfp-6	dfs-13; dfps-9; dfs-8; dmp-5; dfp-14
Total				*3*	*5*
Nouveautés pour un meilleur service aux élèves (aménagement de l'horaire; mise en place de moyens de différenciation pédagogique, de réponses adéquates aux besoins des élèves en classe; préservation des standards de qualité malgré l'accueil d'élèves en difficulté; réaménagement des locaux; mise en place d'une structure de différenciation pédagogique pour un groupe d'élèves)			dms-5	dfp-6; dfps-9; dfs-13; dms-9b	dfp-14; dmp-5; dm-5
Total			*1*	*4*	*3*
Amélioration des activités de développement culturelles, sportives et récréatives					dms-9a; dfs-13
Total					*2*
Grand total			*3*	*31*	*30*

Tableau A.17.3 : Caractéristiques de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire, selon leurs perceptions

Perceptions / Caractéristiques de l'IP des DES	Nie	Ne parle pas du tout	Parle peu	Affirme
IP propre à la DES	dms-5		dms-9a et dmp-5	dfp-6, dfs-8, dfs-13, dfp-14, dfps-9, dms-9b et dms-14
Explication : Selon sept DES, elles ont une IP propre à leur champ d'exercice professionnel. Un directeur se considère encore comme enseignant qui exerce des tâches de DES. Chez un autre, il y a comme une ambivalence entre l'une et l'autre fonction; l'IP pourrait être considérée hybride.				
IP semblable à celle des enseignants	dfp-6, dfs-8, dfs-13, dfp-14, dfps-9, dms-9b et dms-14		dms-9a et dmp5	dms-5
Explication : La majorité des DES considère que l'accès à la direction change le regard porté sur elles. Même le directeur qui se considère encore enseignant révèle qu'on lui confie des problèmes d'autre nature et qu'on lui demande conseil davantage qu'à l'époque où il était dans son ancienne fonction.				
Passion et plaisir au travail dans la fonction de direction				dfs-8, dfs-13, dfp-14, dfps-9, dfp-6, dmp-5, dms-5, dms-9a, dms-9b et dms-14
Explication : Il y a un discours commun à l'ensemble des DES. La passion et le plaisir procureraient une aisance dans le travail professionnel et dans les relations avec les différentes instances du milieu et un sentiment qui procure de la confiance en soi.				
IP en construction dans l'action		dms-5	dmp-5	dfs-8, dfs-13, dfp-14, dfps-9, dfp-6, dms-9a, dms-9b et dms-14
Explication : Ce n'est pas l'accès au poste qui confère une IP propre à la DES. La diversité des tâches à exécuter par la direction modèle son identité professionnelle de façon différente de celle du personnel enseignant. Grâce, à la formation initiale et continue et à l'expérimentation sur le terrain, aux défis à relever dans l'action, le processus se poursuit par la pratique questionnée et ajustée selon les problématiques. Une DES affirme que l'IP de la DES n'est pas définitive en ce sens que c'est le contexte qui la rend opérationnelle et elle se verrait différemment s'il y avait retour à l'enseignement.				
IP en renforcement constant		dms-5	dfp-6	dfs-8, dfps-9, dfp-14, dfs-13, dms-14, dms-9a, dms-9b et dmp-5

Perceptions / Caractéristiques de l'IP des DES	Nie	Ne parle pas du tout	Parle peu	Affirme
Explication : Que ce soit par son LP ou sa capacité d'anticiper, de planifier et de réguler ses pratiques avec ou sans modèle théorique et de faire réguler celles des autres, la DES qui agit avec conviction et cohérence avec une vision affirmée devient de plus en plus forte et peut agir efficacement dans les défis à relever pour procéder aux changements prescrits. Une DES remet en question après plus de cinq ans en fonction son identité comme DES et cela l'amène à réfléchir à un retour à la fonction d'enseignement.				
Réflexion avant, dans et sur l'action pour assurer la cohérence dans l'action		dfs-13	dms-5 et dmp-5	dfps-9, dms-9a, dfs-8, dms-14, dms-9b, dfp-6 et dfp-14
Explication : Selon neuf DES, la PR est un outil, un moyen, une posture favorables au maintien de la cohérence sur le plan des valeurs et des actions, à un choix d'actions efficaces et efficientes et à l'anticipation des effets de l'action. Toutefois, deux de ces DES disent souhaiter adopter cette posture mais ne pas en avoir souvent le temps. L'une d'elles affirme ne pas la prendre assez. L'une de celles qui en parle peu, dit réfléchir surtout en dehors de l'école. Celle qui n'en parle pas du tout témoigne d'une posture de praticienne réflexive par son questionnement sur le sens de sa profession, les changements qu'elle souhaite opérer dans l'école et la commission scolaire. Il y aurait, chez plusieurs DES, une faiblesse de laPR, considérant que peu font état des modèles d'action qu'elles ont créés ou adoptés.				

Tableau A.17.4 : Influences sur la construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire, selon leurs perceptions

Perceptions / Influences	Nie	Ne parle pas du tout	En parle peu	Affirme
Évènements de la vie personnelle et professionnelle et valeurs personnelles			dmp-5	dfs-8, dfp-14, dfps-9, dfp-6, dms-5, dms-9a, dms-9b, dfs-13 et dms-14
Explication : Des DES disent que des personnes leur ont servi de modèles et leur ont communiqué leurs valeurs; d'autre part, des événements dont l'échec personnel ou professionnel, des refus de projets de la part des autorités, la maladie et le deuil ont amené à une prise de conscience des forces de certains sujets de la recherche au point de leur donner le goût de raffermir leur IP et de relever des défis dont celui de la DES. Il est soulevé par quatre DES que des événements peuvent amener la DES à être confrontée dans leurs valeurs personnelles dans des décisions institutionnelles. Dans les propos, il est dit que des traits de personnalité contribuent à favoriser l'IP de DES. Une autre DES ajoute qu'un apprentissage fait dans le milieu professionnel se transpose aussi dans sa vie personnelle.				

Perceptions / Influences	Nie	Ne parle pas du tout	En parle peu	Affirme
Héritage de la formation scolaire et universitaire				dfs-8, dfs-13, dfp-14, dfps-9, dfp-6, dmp-5, dms-5, dms-9a, dms-9b et dms-14
Explication : L'expérience d'élève et d'étudiant a laissé des traces dans la perception de ce que les personnes souhaitaient devenir comme enseignant ou DES.				
Héritage de l'expérience d'enseignement et/ou de « conseillance » pédagogique				dfs-8, dfs-13, dfp-14, dfps-9, dfp-6, dmp-5, dms-5, dms-9a, dms-9b et dms-14
Explication : Toutes les DES affirment que leur expérience antérieure en classe et auprès des collègues a été déterminante pour se faire connaître, développer ou exercer leur LP et que cette expérience les a préparées à l'exercer dans un plus large déploiement dans la fonction de DES. Selon trois DES, l'expérience d'enseignement serait nécessaire. Un directeur qui se considère efficace et efficient, affirme avoir débuté dans la fonction sans aucune formation universitaire à l'enseignement et à la gestion de l'éducation et selon lui, ce serait son expérience en « conseillance » pédagogique et à l'enseignement collégial et son souci de développement personnel par la lecture et le questionnement continu de ses pratiques qui lui ont permis de bien débuter. Par contre, en cours d'exercice, il a senti le besoin d'aller chercher la formation en gestion de l'éducation.				
Reconnaissance de la part des autres dans le milieu professionnel et la communauté				dfs-8, dfs-13, dfp-14, dfps-9, dfp-6, dmp-5, dms-5, dms-9a, dms-9b et dms-14
Explication : La reconnaissance, les marques de gratitude manifestées permettraient de valider le regard déjà porté sur soi, de le confirmer, de le renforcer ou de le modifier à l'avantage de la DES qu'on veut être. Ce serait un élément majeur pour évoluer aisément dans la profession. La confiance dans l'agir serait proportionnelle à celle qui est manifestée par les gens du milieu professionnel et de la communauté (autorités, élèves, parents, enseignants, collègues, etc.).				
Développement de compétences individuelles et collectives à partir d'une vision d'ensemble de la mission		dms-5 et dmp-5	dfs-8	dms-14, dfp-6, dfps-9, dfp-14, dms-9a, dfs-13 et dms-14

Perceptions / Influences	Nie	Ne parle pas du tout	En parle peu	Affirme
Explication : Des DES relatent que les responsabilités portées à plus grande échelle que la classe pour le développement des compétences façonnent leur vision et leur IP différemment de celle de leur identité d'enseignante ou d'enseignant. Les échanges réflexifs avec les membres de leur personnel, des collègues et d'autres ressources externes à l'établissement, des discussions au sein d'une association professionnelle permettent de questionner, confirmer la posture intérieure et extérieure, la représentation de ce que l'on se fait de soi comme DES pour réaliser un but, une mission.				
Écriture professionnelle		dms-5, dfp-6 et dmp-5	dfs-13	dfs-8, dfp-14, dfps-9, dms-9a, dms-9b et dms-14
Explication : Plus de la moitié des DES avancent que l'écriture professionnelle leur permet d'informer, de partager leurs valeurs, leurs points de vue, de rendre compte de gestes posés, de faire le portrait de leur école et des interactions, d'en garder des traces pour faire un bilan de leur agir professionnel et de mieux se dire à elles-mêmes et aux autres. Pour plusieurs d'entre elles, l'écriture favoriserait l'analyse et la synthèse de sa pensée selon le contexte. Par l'écriture, la direction est présente sous différents modes dans et à l'extérieur de l'établissement.				
Accent à mettre sur la formation à la gestion de l'éducation pour accéder à la fonction		dms-5 et dms-14	dfp-6, dfs-13 et dms-9a	dmp-5, dms9b, dfs-8, dfp-14 et dfps-9
Explication : La moitié des DES participantes affirment que les responsabilités liant la DES avec des instances externes à l'école comme le MELS, la commission scolaire, la communauté civile, culturelle, etc., amènent celle-ci à gérer avec des forces pédagogiques et politiques particulières qui dépassent la formation à l'enseignement pour développer et soutenir le projet institutionnel dans le milieu.				

Tableau A.17.5 : Caractéristiques du leadership pédagogique de directions d'établissement scolaire et des influences sur la construction de leur identité professionnelle

Perceptions / Caractéristiques du LP des DES	Nie	Ne parle pas du tout	Parle peu	Affirme
Leadership exercé à plusieurs paliers dans et à l'extérieur de l'établissement			dms-5	dfps-9, dfs-8, dms-14, dfs-13, dfp-14, dms-9b, dms-9a, dms-14 et dmp-5

Perceptions / Caractéristiques du LP des DES	Nie	Ne parle pas du tout	Parle peu	Affirme
Explication : Le LP de la DES peut teinter le choix des pratiques dans les classes et il se situerait dans un cadre plus large que celles-ci. Il est lié à l'ensemble de la structure institutionnelle afin que celle-ci soit au service de la réussite des élèves, à la qualité des services offerts au personnel, aux élèves et aux parents : l'influence s'exerce sur les orientations et les finalités de l'établissement scolaire, les changements organisationnels, la formation continue du personnel scolaire, l'engagement dans l'analyse des pratiques ou/et la pratique réflexive, le climat de travail et d'apprentissage dans l'établissement scolaire, les changements qui se font dans l'établissement et dans les classes, dans les relations avec les parents et les collègues et même dans la communauté, selon les individus.				
Présence visible dans l'établissement sur le terrain et par la réflexion verbale et écrite			dms-14	dfs-8, dfs-13, dfp-14, dfps-9, dfp-6, dmp-5, dms-5, dms-9a et dms-9b
Explication : La présence physique et les réflexions verbales et écrites de la DES inspirent et permettent le modelage de l'agir du personnel enseignant avec les autres membres du personnel, les élèves et les parents. Quatre DES ont exprimé l'importance d'amener le personnel de leur établissement à être des praticiens réflexifs. Cela aiderait, selon elles, à exercer, de la part de la direction, un leadership efficace. Toutefois, deux d'entre elles expriment aussi le besoin de sortir de leur milieu pour participer à des comités, des colloques, des organismes éducatifs pour se ressourcer, créer des contacts et prendre une distance de leur école pour être en meilleure posture de la diriger.				
Savoir déléguer avec humilité		dfp-14 et dfps-9	dms-9b et dfs-8	dfs-13, dms-9a, dms-14, dmp-6, dms-5 et dmp-5
Explication : Quelques DES ont insisté avec plus ou moins d'ampleur sur la façon d'être en déléguant ou en partageant des tâches pour une plus grande efficacité à diriger et à atteindre les buts fixés. Cela demanderait une certaine vigilance pour déléguer des tâches, des décisions et des mérites qui reviennent à l'équipe selon quatre DES. Deux DES affirment avoir à faire attention dans des situations tendues pour ne pas blesser le personnel en rétroagissant de façon autoritaire. Un de ceux-ci se définit comme un gros ego et fait même une généralisation à l'ensemble des DES.				
Action pédagogique concertée		dms-5	dfp-6	dfps-9, dfs-8, dms-14, dfs-13, dfp-14, dms-9b, dms-9a et dmp-5
Explication : Des DES affirment que leur LP s'exerce dans l'action concertée avec les membres du personnel pour faire évoluer l'acte pédagogique dans l'école.				
Humour dans les interventions		dms-14, dfps-9, dfp-14, dms-9a, dms-5 et dfp-6	dfs-13 et dms-9b	dmp-5 et dfs-13
Explication : Deux DES considèrent l'humour comme un facteur qui contribue à dédramatiser des situations, à resserrer des liens entre laDES et les membres de l'équipe-école et à favoriser un climat relationnel agréable.				

Tableau A.17.6 : Influences du leadership pédagogique de directions d'établissement scolaire sur la construction de leur identité professionnelle, selon leurs perceptions, propos, points de vue

Propos, points de vue / Influences du LP des DES sur la construction de l'IP	Nie	Ne parle pas du tout	En parle peu	Affirme
Affirmation de ses valeurs			dmp-5 et dms-5	dms-14, dfs-8, dmp-6, dfps-9, dms-9a, dms-9b, dfs-13 et dfp-14
Explication : La DES est appelée à manifester son LP basé sur les valeurs humaines selon les dix DES et dans des situations qui confrontent même les valeurs profondes, selon quatre DES.				
Respect des valeurs fondatrices de l'institution			dms-14, dfp-14, dfs-13, dfps-9 dms-5, dfp-6, dms-9a et dms-9b	dmp-5 et dfp-14
Explication : Deux DES affirment que le respect des valeurs fondatrices de l'institution dont l'une les valeurs spirituelles et l'autre, l'écoute de la personne est un élément facilitant l'influence dans le milieu. Ce serait, selon elles, un renfort à leur IP. Ce respect apparaît encore présent de manière implicite dans le climat de l'institution visitée. Chez les autres DES, le discours relatif aux valeurs fait plutôt référence au respect des personnes, des programmes, de la Loi et des règles de vie du moment.				
Prise en compte de la dimension affective			dms-9b, dfs-13 et dms-5	dms-9a, dms-14, dmp-5, dfs-8, dfp-6, dfp-14 et dfps-9
Explication : Des directions affirment que la dimension affective est importante dans l'exercice du LP pour faciliter l'adhésion aux projets, la compréhension des individus et maintenir un climat organisationnel adéquat. Une DES dit utiliser un discours empreint de sentiment pour persuader les élèves et les parents.				
Action pédagogique révélatrice de soi				dfs-8, dfs-13, dfp-14, dfps-9, dfp-6, dmp-5, dms-5, dms-9a, dms-9b et dms-14
Explication : L'action visible comme les choix exprimés, les gestes posés, l'argumentation et la justification données permet de se révéler aux autres et d'ajuster le regard porté sur soi. Cette action est verbale, écrite ou gestuelle selon les directions. Le LP est lié aux réflexions et aux choix de pratiques pédagogiques des enseignants et de la direction partagés, discutés avec les élèves, les parents et le personnel, individuellement et en groupe; il teinte les attitudes favorisant l'apprentissage individuel et collectif par modelage et permet de mieux se connaître et se faire connaître.				
Culture pédagogique partagée			dmp-5 et dfp-6	dms-9a, dms-9b, dms-14, dms-5, dfp-14, dfs8, dfs-13, et dfps-9

Propos, points de vue / Influences du LP des DES sur la construction de l'IP	Nie	Ne parle pas du tout	En parle peu	Affirme
Explication : Selon la perception de DES, le LP nécessite une connaissance des programmes, des approches et des stratégies pédagogiques ainsi que des compétences pour exercer une influence dans l'établissement au regard de la mise en œuvre du programme de formation et selon elles, c'est un atout identitaire.				

Tableau A.17.7 : Caractéristiques de la pratique réflexive de directions d'établissement scolaire et des influences de cette pratique sur la construction de leur identité professionnelle

Perceptions des DES / Caractéristiques de la PR des DES	Nie	Ne parle pas du tout	Parle peu	Affirme
Nécessité de comparaison de sa pratique avec des modèles théoriques pertinents		dms-5 et dfs-13	dfp-6, dfp-14 et dmp-5	dms-9a, dms-9-b, dms-14, dfs-8, dfps-9,
Explication : Pour quelques DES, la complexité et la quantité des interventions à planifier et à exécuter nécessite des modèles pour questionner les choix, les priorités et les effets des choix sur l'efficacité et l'efficience dans la fonction.				
Moyen d'établir les priorités dans les nombreuses tâches à accomplir		dms-5 et dfs-13	dfp-14, dfp-6 et dmp-5	dms-14, dms-9a, dfps-9, dms-9b et dfs-8
Explication : Pour quelques DES, avec des outils et moyens de comparaison pour penser les choix en fonction des besoins, des effets possibles et de l'efficience dans la poursuite des buts, la PR permettrait d'évaluer les situations et de déterminer les priorités.				
Difficulté d'accorder du temps de façon régulière à la PR	dms-14, dfs-8, dms-9a, dms-9b et dfp-14	dfps-9 et dmp-5	dfp-6	dms-5, dfs-13
Explication : Les nombreuses interventions à faire, les multiples tâches administratives et les contextes de turbulence ne permettraient pas de trouver du temps durant les heures de travail pour la PR.				
Pratique facilitée par les discussions avec les collègues, le mentorat, les lectures, les formations et les groupes professionnels			dmp-5 et dms-5	dms-14, dms-9a, dms-9b, dfs-8, dfs-13, dfp-6, dfp-14 et dfps-9
Explication : Pour une petite majorité des DES, la critique constructive dans les dialogues, les discussions, l'observation d'un ou de plusieurs autres collègues ou professionnels faciliteraient le regard qu'on peut porter sur soi et sur ses pratiques.				
Nécessité de l'écriture professionnelle réflexive	dmp-5 et dms-5	dfps-9, dfs-13 et dms-9b		dms-9a, dfp-6, dfs-8, dms-14 et dfp-14

Perceptions des DES / Caractéristiques de la PR des DES	Nie	Ne parle pas du tout	Parle peu	Affirme
Explication : Des DES ont remis plusieurs documents dont des textes de réflexion produits dans le cadre de leur PR avec une critique sur le sens ou les effets des choix pédagogiques. Elles manifestent que cela produit des changements même si elles n'ont pas beaucoup de temps pour s'y consacrer. D'autres ont aussi exprimé les bienfaits de l'écriture professionnelle pour faciliter leurs prises de décision. Deux DES ont manifesté de la non adhésion à la nécessité de l'écriture professionnelle réflexive.				

Tableau A.17.8 : Caractéristiques des influences de la pratique réflexive d'après les perceptions de DES sur la construction de leur identité professionnelle

Perceptions / Influences de la PR sur l'IP des DES.	Nie	Ne parle pas du tout	Parle peu	Affirme
Facilitation comme agent du processus de changement dans l'institution et en soi		dmp-5	dfp-14	dfps-9, dfs-8, dfs-13, dms-5, dms-9a, dfp-6, dms-9b et dms-14
Explication : Des DES avancent qu'il faut savoir anticiper pour que se réalisent les ajustements et les régulations liés au contexte de changements prescrits et qu'elles se voient mieux comme agents de changement. Pour ce faire, il faut, selon elles, réfléchir dans et sur ses pratiques de même que sur leurs effets pour les améliorer. Elles doivent faire des retours métacognitifs sur leur façon d'être et d'agir pour mieux faire avancer et faire réfléchir les autres. L'une d'elles qui dit ne pas réussir à faire en sorte que les changements prescrits s'effectuent selon le rythme qu'elle souhaiterait affirme que laPR serait un atout pour elle. En fait, elle permettrait de faire le point de façon régulière sur leur cheminement dans la construction de l'IP.				
Cohérence entre les choix d'action, l'action, les valeurs et leurs effets			dms-5	dfps-9, dfs-8, dfs-13, dmp-5, dfp-6, dms-9a, dfp-14, dms-9b et dms-14
Explication : La réflexion avant, dans et sur l'action est une posture favorable au maintien de la cohérence au niveau de ses valeurs et de ses actions, à un choix d'actions efficientes et à l'anticipation des effets de son action selon huit directions. Quatre DES ont précisé que l'écriture aidait à préciser leurs choix et à les justifier et ainsi à contribuer au développement de leur IP. (dms-9a, dfs-8, dms-14 et dfp-14).				
PR guidée dans le cadre de la recherche				dfps-9, dfp-6, dfs-13, dms-5, dmp-5, dms-14, dfs-8, dms-9b, dfp-14 et dms9-a

Perceptions / Influences de la PR sur l'IP des DES.	Nie	Ne parle pas du tout	Parle peu	Affirme
Explication : La PR guidée telle qu'utilisée dans la recherche aurait permis à toutes les DES de faire un bilan de leur action pédagogique et des effets de celles-ci sur les plans identitaire, pédagogique, organisationnel, institutionnel et de la gestion. Toutefois, en faisant un bilan de ses actions et de leurs effets dans la communauté éducative, une DES pense retourner à l'enseignement sans avoir précisé pourquoi elle ferait ce choix.				

BIBLIOGRAPHIE

AITKEN, A. (2005). *Fragile Fixings; An Exploration of The Self-Representations of White Women Teachers in One Isolated Northern Indigenous Community*, Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa.

ABRIC, J.-C. (1996). *Psychologie de la communication*, Paris, Armand Colin.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE - ACELF (2006). « Cadre d'orientation en constructions identitaires », *Éducation et francophonie,* www.acelf.ca, consulté le 12 juillet 2006.

ALTET, M. (2000). « L'analyse des pratiques, une démarche de formation professionnalisante », *Recherche et formation*, (35), p. 25-41.

ARGYRIS, C. et D.A. SCHÖN (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.

ARPIN, R. (2006). « Plaidoyer pour une école culturelle », *Action nationale*, http:/ www.action nationale.qc.ca/culture/arpinecole.htm, consulté le 8 octobre 2006.

BARBIER J.-M., F. BERTON et J.-J. BORU (coord.) (1996). *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan.

BARDIN, L. (1993/2003). *L'analyse de contenu*, 7e édition, Paris, Presses universitaires de France.

BARRÈRE, A. (2004). « Approches plurielles du travail scolaire », Spirales, *33*, p. 1-17.

BARRÈRE, A. (2006a). *Sociologie des chefs d'établissement*, Paris, Presses universitaires de France.

BARRÈRE, A. (2006b). « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique », *Revue française de pédagogie*, (156), juillet-septembre, http://rfp.revues.org/459, consulté le 14 avril 2012.

BARRÈRE, A. (2007). « Leadership et changements éducatifs », *La lettre d'information*, (24), janvier, Cellule Veille scientifique et technologique, http://www.inrp.fr/vst, consulté le 20 décembre 2008.

BARRÈRE, A. (2008). « Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action », *Travail et formation en éducation*, (2), http://tfe.revues.org/index698.html, consulté le 15 août 2010.

BARTH, B.-M. (2004). *La construction de savoir*, 3e édition, Paris, Retz.

BASS, B.M. (1990). « From transactional to transformational leadership : learning to share the vision », *Organizational Dynamics*, hiver, p. 19-31.

BASS, B.M. et B.J. AVOLIO (1990). *Transformational Leadership Development : Manual for The Multifactor Leadership Questionnaire*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.

BASS, B.M. et B.J. AVOLIO (1993). « Transformational leadership : A response to critiques », dans M.M. Chemers et R. Ayman (dir.), *Leadership Theory and Research : Perspectives and Direction*, San Diego, CA, Academic Press, p. 49-88.

BASS, B.M. et B.J. AVOLIO (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire for Research*, Palo Alto, CA, Mind Garden.

BASS, B.M. et B.J. AVOLIO (2000). *Multifactor Leadership Questionnaire*, Redwood City, CA, Mind Garden.

BAUDELOT, C. et M. GOLLAC (2003). *Travailler pour être heureux?*, Paris, Fayard.

BEILLEROT, J. (1996). « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression? » *Cahiers pédagogiques*, (346), Paris, septembre, p. 12-13, Les dossiers, www.cahiers-pedagogiques.com, consulté le 26 avril 2012.

BENNIS, W. (1991). *Profession : Leader*, Traduit de l'anglais par C. Durieux, Paris, InterÉditions.

BENNIS, W. et B. NANUS (1985). *Diriger : les secrets des meilleurs leaders*, Paris, Intereditions, Traduction de *Leaders*, 1984, New York, Harper and Row.

BERGER, G. (2000). « Notre métier, notre identité », *Cahiers pédagogiques*, (380), Paris, janvier.

BLAKE, R.R. et J.S. MOUTON (1978). *The New Managerial Grid*, Houston, Gulf Publishing.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance,* Paris, Presses universitaires de France.

BLANCHARD-LAVILLE, C. et D. FABLET (dir.) (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture,* Paris-Budapest-Torino, L'Harmattan.

BLANCHET, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licence*, (34), Université Rennes 2, Haute Bretagne, Service Universitaire d'Enseignement à Distance.

BOISVERT, Y. (1995). *Le postmodernisme*, Montréal, Les Éditions du Boréal.

BOUCHAMMA, Y. (2004). « Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires », *Éducation et francophonie*, *XXXII*(2), Québec, p. 62-78.

BOUCHAMMA, Y., M. DAVID et M. SAINT-GERMAIN (2005). « Leadership et stress en milieu francophone minoritaire », *McGill Journal of Education*, *40*(2), Montréal, p. 285-303.

BOURASSA, B., F. SERRE et D. ROSS (2000). *Apprendre de son expérience.* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

BOUTIN, G. (1999). « Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier », dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un statut de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris, Bruxelles, De Boeck, p. 43-56.

BOUTIN, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

BOUTINET, J.-P. (1999). « L'adulte immature », dans le dossier L'individu en quête de soi, *Sciences Humaines*, (91), www.scienceshumaines.com/l-adulte-immature_fr_10638.html, consulté le 14 décembre 2007.

BOUVIER, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*, Paris, Hachette Éducation.

BRASSARD, A. (2002). « Quelles compétences pour l'avenir? », *Le Point en administration scolaire*, *4*(3), p. 14-15.

BRASSARD, A. (2004). « La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation », *Éducation et francophonie*, *XXXII*(2), p. 36-61.

BRASSARD, A., L. BRUNET, L. CORRIVEAU, R. PEPIN et G. MARTINEAU (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec*, Montréal, Université de Montréal.

BRASSARD, A., M. CLOUTIER, S. De SAEDELEER, R. CORRIVEAU, R. FORTIN, A. GÉLINAS et L. SAVOIE-ZAJC (2004). « Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement de l'ordre primaire d'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXX*(3), p. 487-508, http://id.erudit.org.iderudit/012079ar, consulté le 25 octobre 2008.

BRASSARD, A., L. CORRIVEAU, R. FORTIN, A. GÉLINAS, L. SAVOIE-ZAJC, L. HÉON et S. DE SAEDELEER (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation*, GRIDES, Rapport de recherche.

BRASSARD, A. et C. LESSARD (1998). « L'expérience nord-américaine du changement en éducation : un double regard », dans G. Pelletier et R. Charron (dir.), *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions AFIDES, p. 65-101.

BRASSARD, A., J. LUSIGNAN et C. LESSARD (2002). *Étude de cas sur l'expérience des changements en éducation dans trois commissions*

scolaires du Québec, Rapport de recherche, Montréal, Université de Montréal, LABRIPROF-CRIFPE.

BRUNET, L., A. BRASSARD, L. CORRIVEAU et R. PÉPIN (1985). *Le rôle du directeur d'école au Québec*, (1re partie), Montréal, Université de Montréal.

BURNS, J.-M. (1978). *Leadership*, New York, Harper and Row.

CALABRESE, R.L. (1988). « Ethical leadership : A prerequisite for effective schools », *Nassp Bulletin*, *72*(512), p. 1-4.

CARDINAL-PICARD, M. et R. BELISLE (2009). « Traces de cheminement soumises à des tiers : des défis de l'écriture professionnelle en relation d'aide - une étude de cas », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 97-123.

CASTONGUAY, C. et M. VEZINA (2010). « L'épuisement professionnel chez les directions d'établissement scolaire : mieux en comprendre les origines », *Le point en administration de l'éducation*, *13*(2), Montréal, automne, p. 28-31.

CHAMPY-REMOUSSARD, P. (2009). « Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73-96.

CHAPELLE, G. et D. MEURET (2006). *Améliorer l'école*, Paris, Presses universitaires de France.

CHARLIER, B. (2002). « Le réseau d'enseignant : lieu d'apprentissage et d'innovation », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, D. Martin, *La formation continue de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 119-137.

CHARLIER, É. et J. DONNAY (2007). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur.

CHARTIER, A.-M. (2003). « Écrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens », dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture,* Paris-Budapest-Torino, L'Harmattan, p. 17-56.

CLERC, F. (2000). « Notre métier, notre identité professionnelle », *Quelle identité professionnelle pour notre métier?*, Montpellier, CDRP Languedoc-Roussillon, p. 15-37.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.

COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*, Paris, Presses universitaires de France.

COLLINS, J. (2003). *De la performance à l'excellence. Devenir une entreprise leader*, Traduit de l'anglais par Agnès Prigent, Paris, Pearson Education.

CONFEMEN (2006). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire. Document de réflexion et d'orientation*, Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage, http://www.confemen.org/IMG/pdf/DYNAMIQUE.pdf, consulté le 10 juillet 2010.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un nouveau modèle. Rapport annuel 1991-1992*, Québec, Les Publications du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation : rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Les Publications du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *L'école : une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Les Publications du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *La gouverne de l'éducation. Logique marchande ou processus politique?*, Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec.

CORRIVEAU, L. (2004). « Identification professionnelle ou suridentification à la profession ? La situation de directrices et de directeurs d'établissements scolaires québécois », *Éducation et francophonie*, *XXXII*(2), Québec, p. 95-110.

COVEY, S.R. (2006). *La 8e Habitude*, Paris, Éditions Générales First.

COVEY, S.R., R. MERRILL et R.R. MERRILL (2010). *Priorité aux priorités. Vivre, aimer, apprendre et transmettre*, Paris, Editions J'ai lu.

CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Paris-Bruxelles, De Boeck.

CROS, F. (2000). « L'innovation en formation », *Actualités de la formation permanente*, (166), Saint-Denis-La-Plaine, France, p. 45-49.

CROS, F. (2007). « La réflexivité comme support à l'innovation dans un nouveau contexte culturel de formation », *L'agir innovationnel*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 135-144.

CURCHOD-RUEDI, D., P.-A. DOUDIN et B. BAUMBERGER (2011). « Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école » dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 179-202.

DEBLOIS, C. et L. CORRIVEAU (1994). *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*, Québec, Université Laval, CRIRES, *1*(4), 2e trimestre.

DEBRIS, S. (2002). « Analyse des pratiques en service social : une démarche d'auto-formation collective professionnalisante. La recherche en travail social », dans H. Drouar (dir.) *Esprit critique, Revue internationale de sociologie et des sciences sociales*, *4*(7), numéro thématique, http:/WWW.esprit critique.fr, consulté le 14 janvier 2009.

DELORS, J. (prés.) (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, UNESCO, Éditions Odile Jacob.

DEMAZIÈRE, D. et C. DUBAR (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.

DEN HARTOG, D., N. DEN HARTOG, R.J. HOUSE, P.J. HANGES, S.A. RUIZ-QUINTANILLA et P.W. DORFMAN (1999). « Culture specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed? », Leadership *Quarterly*, *10*(2), p. 219-256.

DESAULNIERS, M.-P., P. FORTIN, M. JEAN, F. JUTRAS, J.-M. LAROUCHE, G.-A. LEGAULT, P.-P. PARENT, J. PATENAUDE et M. XHIGNESSE (2003). Le professionnalisme : vers un renouvellement de l'identité professionnelle », *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-182.

DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, Toronto, McGraw-Hill.

DE VISSCHER, P. (1995). « Différenciation de rôles et animation de groupe », dans J.-L. Beauvois, G. Mugny et D. Oberlé (dir.), *Relations humaines, groupe et influences sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 131.

DONALDSON, G.A. (2001). *Cultivating Leadership in Schools*, New York, Columbia University, Teachers College Press.

DONALDSON, G.A. (2006). *Cultivating Leadership in Schools: Connecting People, Purpose and Practice*, New York, Columbia University, Teachers College Press.

DONALDSON, Jr. G.A. et C. HAUSMAN (1999). « What Makes Principals Feel Successful? », *Nassp Bulletin*, *83*(608), septembre, p. 64-76.

DONNAY, J. et E. CHARLIER (2000). « Identité et développement professionnels », *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation,* dans A. Abou et M. Giletti (coord.),

séminaires des 6 et 7 mai 1998, Paris, Lyon, Rouen, UNRP, p. 165-182.

DUBAR, C. (1994). « Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel », dans M. De Coster et F. Pichaut (dir.), *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck, p. 363-380.

DUBAR, C. (1996). « La socialisation du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, (2), p. 179-193.

DUBAR, C. (1998). « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et Sociétés*, *23*(7), p. 23-36.

DUBAR, C. (2000a). « Construction identitaire », *Cahiers pédagogiques*, (380), janvier, p. 11-12.

DUBAR, C. (2000b). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

DUBAR, C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, 2e édition, Paris, Presses universitaires de France.

DUBAR, C. (2002). *La Socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

DUFOUR, R. et R.T. EAKER (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire,* Bloomington, Ind., National Education Service.

DUFOUR, R., R.T. EAKER et R. DUFOUR (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle,* Bloomington, Ind, National Education Service.

DUFOURD, B. (2009). « Actualiser la relève en gestion scolaire », *Le Point en administration de l'éducation. La rentrée 2009, 12*(1), Montréal, p. 39-40.

DUPLAIX, T. (2005). « Profession : chef d'établissement. Chef d'établissement aujourd'hui ». *Revue AFAE*, (105), janvier, p. 7-139.

DUPUIS, P. (2004). « La relève de la garde dans la problématique de la décentralisation du système d'éducation du Québec », *De la décentralisation au partenariat. Administration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DURAND, C. (2012). « L'art de faire émerger l'intelligence collective comme processus de changement émergent », dans I. Mahy et P. Carle, *Theorie U. Changement émergent et innovation. Modèles, applications et critique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 163-195.

DURAND, J.-P. (2004). *La chaîne invisible*, Paris, Éditions du Seuil.

DURKHEIM, E. (1922/1968). *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.

DUTERCQ, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, Presses universitaires de France.

DUTERCQ, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DUTERCQ, Y. (2006). « Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissement », *Améliorer l'école*, dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), Paris, Presses universitaires de France, p. 141-152.

DUTERCQ, Y. et V. LANG (2002). « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et société*, (8), p. 49-64.

ELLIS, G. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ELMORE, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*, Washington, DC, The Albert Shanker Institute.

ELMORE, R. (2008). « L'encadrement comme pratique d'amélioration de l'école », « Leadership as the practice of improvement », *Améliorer les établissements scolaires, 2, Études de cas sur la direction des systèmes,* Paris, OCDE, p. 37-71.

ERIKSON, E.H. (1972). *Adolescence et crise: la crise d'identité*. Paris, Flammarion.

ERIKSON, E.H. (1974). *Enfance et société*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

ESPARBES-PISTRE S. et P. TAP (2001). « Identité, projet et adaptation à l'âge adulte », *Carriérologie. Revue Francophone Internationale, 8*(1/2), numéro thématique, p. 133-145.

FAYOLLE, P. (2005). « Vie scolaire : individualisation des réponses et ingénierie du projet », *Administration et éducation*, 105), 1er trimestre, p. 69-78.

FERNAGU-OUDET, S. (1999). *Voyage au coeur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*, Paris, L'Harmattan.

FINK, E. et L. RESNICK (2001). *Developping Principals as Instructional Leaders*, (82) Philadelphie, Kappan.

FORASACCO, C. et C. VOYNNET FOURBOUL (2010). *Les vertus du leadership fondé sur la spiritualité*, voynetf.free/ouvrage/leadershipspirituelvertus.pdf, consulté le 24 septembre 2011.

FOREST, J. (2008). « Si le travail est plaisir, la vie sera joie », *Psychologie Québec*, *25*(4), juillet, p. 25-28.

FORTIN, R. et A. GÉLINAS (1999). « Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école », dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université, p. 47-69.

FOUCAULT, M. (1994). *Dits et Écrits I, 1954-1975*, Paris, Gallimard.

FRAYSSE, B. (2000). « La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités », *Revue des sciences de l'éducation, XXVI*(3), p. 651-676.

FULLAN, M. (1994). « Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform », *The Governance of Curriculum*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), p. 186-202.

FULLAN, M. (1997). *What's Worth Fighting for in The Principalship*?, New York, Teacher College Press.

FULLAN, M. (1998). « Leadership for the 21st century : Breaking the bonds of dependency », *Educational Leadership*, *55*(7), http://michaelfullan.ca/Articles_98-99/04_98.pdf, consulté le 14 juillet 2010.

FULLAN, M. (1999). *Change Forces : The Sequel*, London, Taylor and Francis/Falmer.

FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*, San Francisco, Jossey Bass.

FULLAN, M. (2003). « Les leaders du changement », *Vie pédagogique*, (128), septembre-octobre, p. 5-8, Traduction de l'article de M. Fullan (2002). « The change leader », *Educational Leadership*, *59*(8), mai, p. 16-20.

FULLAN, M. (2005). *Leadership and Sustainability : System Thinkers in Action,* Thousand Oaks, CA, Corwin Press, Toronto, Principals' Council.

FULLAN M. (2006). « Quality Leadership, Quality Learning : Proof Beyond Reasonable Doubt », Paper prepared for *The Irish Primary Principals network* (IPPN), http://www.michaelfullan.ca/articles_06/qualityleadershipippn.pdf, consulté le 17 septembre 2010.

GAONAC'H, D. (1990). « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère », dans D. Gaonac'h, D. Mcnally et D. Ballaire (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Numéro spécial de la revue *Le français dans le monde. Recherches et applications,* février-mars, Paris, Hachette, p. 41-49.

GATES, G.S. et W.H. GMELCH (1998). « The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout », *Journal of Educational Administration*, *36*(2), p. 146-159.

GATHER THURLER, M. (1993). « Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement », AFIDES, *Actes du Colloque Le directeur, la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*, Coppet (Suisse), 12-13 novembre,

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201993/MGT-1993-03.html, consulté le 9 août 2010.

GATHER THURLER, M. (1995). *Faut-il songer à professionnaliser le métier de chef d'établissement ?*, Plaquette éditée par la CROTCES, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1995/MGT-1995-01.html, consulté le 20 novembre 2009.

GATHER THURLER, M. (1996). « Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pourquoi et comment ?, *Actes du colloque de Tunis, La revue des échanges, 13*(1), *Tome II*, http://www.afides.qc.ca/RDE/48/gather%20thurler.html, consulté le 14 octobre 2006.

GATHER THURLER, M. (1998). « Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école ?», dans G. Pelletier (dir.), *L'évaluation institutionnelle de l'éducation. Défi, ouverture et impasse,* Québec, Éditions AFIDES, p. 83-100.

GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER, M. (2001). « L'autonomie des établissements scolaires : difficile mais indispensable », *Le point en administration scolaire, 2*(3), printemps, p. 27- 31.

GATHER THURLER, M. (2004). « Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire », dans G. Pelletier (coord.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 69-99.

GATHER THURLER, M. et J.-P. OBIN (2001). « Diriger pour transformer l'établissement scolaire », dans F. Tilman et N. Ouali (dir.), *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université, p. 187-215.

GATHER THURLER, M. et Ph. PERRENOUD (2004). « Professionnalisation et formation des chefs d'établissement », *Administration et éducation*, (102), p. 67-76.

GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D. SIMARD (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, Bruxelles, De Boeck.

GAUTHIER, C. et M. TARDIF (1992). « Naissance de l'ordre scolaire aux XVIIe et XVIIIe siècles et évolution des représentations psychosociales de l'enfance », *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 33*(3), juillet, p. 574-579.

GEORGE, J.M. (2000). « Emotions and leadership: The role of emotional intelligence », *Human Relations, 53*(8), p. 1027-1055.

GINGRAS, F.-P. (2003). « La théorie et le sens de la recherche », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 333-356.

GIORDAN, A. et C. SOUCHON (1991). *Une éducation pour l'environnement*, Nice, Z' éditions.

GIUST-DESPRAIRIES, F. (2006). *Nouveau millénaire. Défis libertaires. L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique*,
http://www.eduscol.education.fr/index.php?./DO26/appe_giust.htm
consulté le 6 janvier 2006.

GOHIER (1998). « Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire », dans A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation, Repères et perspectives philosophiques*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 189-214.

GOHIER, C., M. ANADON, Y. BOUCHARD, B. CHARBONNEAU et J. CHEVRIER (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation, XXVII*(1), p. 3-32.

GOLEMAN, D. (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into The Science of Results*, London, Little Brown.

GOLEMAN, D., R. BOYATZIS et A. McKEE. (2002a). *L'intelligence émotionnelle au travail*, Traduit par Emily Borgeaud, Paris, Village mondial, Pearson Education.

GOLEMAN, D., R. BOYATZIS et A. McKEE (2002b). *Primal Leadership*, Boston, Harvard Business School Press.

GOND, J.-P. et K. MIGNONAC (2002). *Émotions, leadership et évolution des conditions d'accès aux postes de direction*, www.univ-tlse1.fr/LIRHE, consulté le 14 septembre 2008.

GOODLAD, J.I. (1984). *A Place Called School*, New York, McGraw-Hill.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *Pour de meilleurs services aux citoyens. Un nouveau cadre de gestion pour la fonction publique. Énoncé de politique sur la gestion gouvernementale*, Québec, L'Éditeur officiel du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2000). *Loi sur l'administration publique* Québec, L'Éditeur officiel du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Loi de l'instruction publique*. Québec, L'Éditeur officiel du Québec.

GRAVELLE, F. (2010). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec*, Thèse de doctorat, Université de Paris-Est Créteil, Sciences de l'éducation et sciences sociales, Tome 1, Document PDF consulté le 10 juillet 2010.

GREENLEAF, R.K. (1970). *The Servant as Leader*, Indianapolis, Robert K. Greenleaf Center for Servant-Leadership.

GREILLIER, Y. (1998). *Profession, chef d'établissement.* Paris, ESF.

GRONN, P. (2000). « Distributed properties: A new architecture for leadership », Educational *Management and Administration*, *28*(3), p. 317-338.

GUILLAUME, J.-F. (1997). « Une typologie des chefs d'établissement en fonction de leurs conceptions pédagogiques », *Éducation et formation*, no 49, mars, p. 21-22.

GURR, T.R. (2001). « Leading schools in times of change. A review of leading schools », dans C. Day, A. Harris, M. Hadfield, H. Tolley et J. Beresford (dir.), *Times of Change*, Buckingham, Open University Press, Leading and Managing, (1), p. 90-92.

HALLINGER, P. et R. HECK (1998). « Exploring the principal's contributions to school effectiveness: 1980-1995 », *School Effectiveness and School Improvement*, *9*(2), p. 157-191.

HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in The Knowledge Society,* New York, Teachers, College Press.

HARGREAVES, A. et D. FINK (2005). « Leadership succession », *The Educational Forum*, *69*, p. 163-173.

HARGREAVES, A. et M. FULLAN (1998). *What's Worth Fighting for Out There*, New York, Teachers College Press.

HARGREAVES, A., G. HALA´SZ et B. PONT (2007). *School Leadership for Systemic Improvement in Finland,* Paris, Organization for Economic Cooperation and Development.

HARRIS, A. (2002). *School Improvement. What's in it for schools?*, London, UK, Routledge.

HERSEY, P. et K.H. BLANCHARD (1978). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

HERSEY, P., K.H. BLANCHARD et D.E. JOHNSON (2006). *Management of Organizational Behavior*, Academic Internet Publishers Incorporated.

HÉTU, J.-C. (1999). « Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation », dans J.C. Hétu, M. Lavoie, et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris-Bruxelles, De Boeck Université, p. 61-83.

HOULFORT, N. et R.J. VALLERAND (2006). « La passion envers le travail : les deux côtés de la médaille », *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, *2*(4/17), p. 4-15.

HOUSE, R.J., P.W. HANGES, M. JAVIDAN, P. DORFMAN et V. GUPTA (dir.) (2004). *Culture, Leadership, and Organizations : The GLOBE Study of 62 Societies*, Thousand Oaks, CA, SAGE.

ION, J. (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod.

JONNAERT, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.

JONNAERT, Ph., J. BARRETTE, D. MASCIOTRA et M. YAYA (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*, Genève, Bureau international de l'éducation, BIE/UNESCO.

KADDOURI, M. (2005). « Professionnalisation et dynamiques identitaires », dans M. Sorel et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, p. 121-145.

KADDOURI, M. (2006). « Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle », dans F. Cros, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 241-253.

KARSENTI, T. et L. SAVOIE-ZAJC (2000). *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris, Éditions Nathan.

KAUFMANN, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.

KENNEY, R.A., J. BLASCOVITCH et P. SHAVER (1994). « Implicit leadership theories : Prototypes for new leaders », *Basic and Applied Social Psychology*, *14*(4), p. 409-437.

KEOUGH, T. et B. TOBIN (2001). *Le leadership postmoderne et le vocabulaire des politiques : théorie, instrumentalité et pratique*, Étude

présentée au Colloque 2001 du Programme pancanadien de recherche en éducation. Formation du personnel enseignant, des éducateurs et éducatrices. Tendances actuelles et orientations futures, Québec, Université Laval, 22-23 mai.
http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Keough_Tobin_f.pdf, consulté le 15 juin 2008.

KOFFI, V., P. LAURIN et A. MOREAU (1998). *Quand l'école se prend en main*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

KÖNIG, R. (dir.) (1967/1972). *Sociologie*, Paris, Flammarion.

KOUZES, J.M. et B.Z. POSNER (1999). *Encouraging The Heart. A Leader's Guide to Rewarding and Recognizing Others*, San Francisco, Jossey-Bass.

LABELLE, J. et M. SAINT-GERMAIN (2004). « La gestion scolaire : une situation à améliorer? », *Éducation et francophonie*, Québec, Volume *XXXII* (2), Automne, p. 158-174.

LAFORTUNE, L. (2005). « Compétence émotionnelle dans l'accompagnement. Analyse des manifestations des émotions dans un contexte de changement », dans L. Lafortune (dir.), *Pédagogie et Psychologie des émotions. Vers la Compétence émotionnelle,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.

LAFORTUNE, L. (2006). « Leadership pédagogique dans le contexte d'un renouveau : compétences et programme de formation », *Le point en administration scolaire,* Québec, *8*(3), p. 10-14.

LAFORTUNE, L. (2007). « Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement d'un changement de pratiques en éducation », dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 131-158.

LAFORTUNE, L. (dir.) (avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger) (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Universite du Québec

LAFORTUNE, L. (2009). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-39.

LAFORTUNE, L. (2011). « Des fonctions de l'écriture professionnelle dans l'accompagnement d'un changement », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 205-231.

LAFORTUNE L. et L. ALLAL (dir.) (2008). Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève, Québec, Presses de l'Universite du Quebec.

LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (dir.) (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation.* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, L. C. DEAUDELIN, P.-A. DOUDIN et D. MARTIN (dir.) (2001). *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 48-62.

LAFRANCHISE, N., L. LAFORTUNE et N. ROUSSEAU (2011). « Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : développer et prendre en compte la compétence émotionnelle », dans P.-A. Doudin, D. Curchod, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé des enseignants et du personnel scolaire,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 109-136.

LAM, Y. et J. CORMIER (1998). « Cycle and sources of rural school administrators stress: Some empirical evidence of role transformation », *The Journal of Educational Administration and Foundation*, *13*(1), p. 52-56.

LANGLOIS, L. (2002). « Un leadership éthique : utopie ou nécessité? », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation, plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière-McGraw-Hil, p. 75-93.

LANGLOIS, L. et C. LAPOINTE (dir.) avec la collaboration de C. Baudoux, L. Gosselin, R.-J. Starratt, M. Saint-Germain et M. Umbriaco (2002). *Le leadership en éducation, plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière-McGraw-Hill.

LANTHEAUME, F. et C. HELOU (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.

LAPOINTE, C. et L. LANGLOIS (2004). « Identité professionnelle et leadership en éducation : analyse de pratiques collectives distinctes », *Éducation et francophonie, XXXII*(2), Québec, automne, p. 175-190.

LAROUCHE, J.-M. et G.-A. LEGAULT (2003). « L'identité professionnelle. Construction identitaire et crise d'identité », dans G.-A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-25.

LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle.* Paris, Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, Paris, Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence - Les réponses à 100 questions,* 4e édition, Paris, Editions d'Organisation.

LEGAULT, G.-A. (2003). « La crise d'identité professionnelle. Le point de vue des ordres professionnels », dans G.-A. Legault (dir.), *Crise*

d'identité professionnelle et professionnalisme, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 27-54.

LEGAULT, G.A., F. JUTRAS et M.-P. DESAULNIERS (2002). « Peut-on encore parler de mission sociale de l'école? », *Éducation et francophonie*, 30(1), http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-1/02-Legault-Jutras.html, consulté le 14 décembre 2006.

LEGENDRE, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires,* Montréal, Guérin.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition, Montréal, Guérin.

LEITCH, R. et C. DAY (2001). « Reflective processes in action : Mapping personal and professional contexts for learning and change », *Professional Development in Education*, *27*(2), p. 237-260.

LEITHWOOD, K.A. (1992). « The move toward transformational leadership », *Educational Leadership, 49*(5), p. 8-12.

LEITHWOOD, K. (1998). « Conditions for fostering organizational learning in schools », *Educational Administration Quarterly*, *34*(2), p. 243-276.

LEITHWOOD, K. (dir.) (2000). *Understanding Schools As Intelligent Systems*, Stamford, CT, JAI Press.

LEITHWOOD, K. (2005). *Educational Leadership*, Philadelphie, Temple University Center Research in Human Development and Education.

LEITHWOOD, K. (2005). « Understanding successful principal leadership : Progress on a broken front », *Journal of Educational Administration, 43*(6), p. 619-629.

LEITHWOOD, K. (2007). *What we Know about School Leadership*, Nottingham, College for School Leadership.

LEITHWOOD, K., C. DAY, P. SAMMONS, A. HARRIS et D. HOPKINS (2006). *Successful School Leadership : What it Is and How it Influences Pupil Learning,* London, U.K., National College for School Leadership.

LEITHWOOD, K., D. JANTZI et R. STEINBACH (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham UK, Open University Press.

LEITHWOOD, K. et M. MONGOMERY (1986). *The Principal profile*, Toronto, OISE Press.

LERBET, G. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Paris, Éditions Nathan.

LESSARD, C., A. BRASSARD et J. LUSIGNAN (2002). *Les tendances évolutives des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes*, Montréal, Université de Montréal, LABRIPROF-CRIFPE.

LESSARD, C. et B. CATTONAR (2010). « Essoufflement systémique ou restructuration du rôle des directions d'école? », *Le point en administration de l'éducation, 13*(2), Montréal, automne, p. 32-35, http://hdl.handle.net/2078.1/71150, consulté le 20 septembre 2010.

LESSARD-HEBERT, G., C. GOYETTE et G. BOUTIN (1990). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal, Éditions nouvelles.

LHOTELLIER, A. (2000). « L'acte de tenir conseil », *L'orientation scolaire et professionnelle*, INETO, *29*(1), mars, p. 27-49.

LOBET, J.-M. (2002). *Peut-on concilier les rôles pédagogique et administratif d'un directeur d'école?* Mémoire ISPN, http://users.swing.be/sw349140/PDF/IdentiteProfes.pdf, consulté le 15 décembre 2004.

LUSIGNAN, J., C. LESSARD et A. BRASSARD (2001). *Impacts des dernières réformes sur le réseau des commissions scolaires*, Montréal, Université de Montréal, LABRIPROF-CRIFPE.

MAHEU, L. et M. ROBITAILLE (1991). « Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial », dans C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 93-111.

MAHY, I. (2009). « « Innovation organisationnelle : comment passer au XXIe siècle en ranimant la flamme par des pratiques collectives inspirantes », dans C. Agbobli (dir.) *Quelle communication pour quel changement? Les dessous du changement social*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 222-238.

MAHY, I. (2012). « Faire communauté» ou le changement émergent, des semailles aux moissons de l'innovation sociale. Fondements, approches et pratiques d'un mouvement d'intervention citoyen », dans I. Mahy et P. Carle, *Theorie U. Changement émergent et innovation. Modèles, applications et critique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 95-113.

MAHY, I. et M. ZAHEDI (2010). *When Artists and Designers Inspire Collective Intelligence Practices : Two case Studies of Collaboration, Interdisciplinarity and Innovation Projects*, Actes de la conférence internationale DRS (Design Research Society) «Design Complexity», Montréal.

MARC, E. (2005). *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*, Paris, Dunod.

MARTUCELLI, D. (2004). « Les imageries du pouvoir : de la rationalisation à la réactivité », *L'Homme et la société*, (152/153), p. 183-200.

MARTUCELLI, D. (2009). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Éditions Armand Colin.

MASCIOTRA, D. (2006). « Une entrée par les situations. Fondements des approches actives et situées », Colloque sur le *Renouvellement de pratiques pour les enseignants de l'éducation des adultes dans le cadre de la réforme : enjeux et perspectives,* Acfas, Montréal, McGill, http://cudc.uqam.ca/index54gc.html?page=event, consulté le 8 février 2009.

MASLOW, A. (1989). *Vers une psychologie de l'Être*, Paris, Fayard.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle*, Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, sous la présidence de C. Corbo, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Les états généraux sur l'éducation. 1995-1996. Exposé de la situation.* Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation,* Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1er cycle, Document de travail aux fins de validation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2004). *Programme de formation de l'école québécoise,* enseignement secondaire, premier cycle, Québec, Gouvernement du Québec, www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/.../programme.../primaire/prform2001h , consulté le 4 juillet 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Programme de formation de l'école québécoise,* enseignement secondaire, deuxième cycle, Québec, Gouvernement du Québec.

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*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINTZBERG, H. (2004). *Le management. Voyage au centre des organisations*, 2e édition, Paris, Éditions d'Organisation.

MORISSE, M., L. LAFORTUNE et F. CROS (2011). « Écriture et professionnalisation : notions et orientations épistémologiques », dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par*

l'écriture. Quels accompagnements?, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-13.

MORRISON, K. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*, London, Routledge Farmer.

MOYNE, A. (2000). « Une identité progressive », *Cahiers pédagogiques*, Paris, (380), janvier, p. 15.

MUCCHIELLI, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*, 2e édition corrigée, Paris, Presses universitaires de France, Que sais-je?, no 22591.

MUCCHIELLI, A. (2002). *L'identité*, 5e édition, Paris, Presses universitaires de France.

MUCCHIELLI, R. (2006). *L'analyse de contenu. Des documents et des communications*, 9e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.

MULFORD, B. (2003). « Schoool leaders : Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness », *Améliorer la direction des établissements scolaires*, document préparé pour l'OCDE, Paris, http://www.oecd.org/dataoecd/2/52/37/33393.pdf, consulté le 7 juillet 2011.

NEWMANN, F., B. KING et P. YOUNGS (2000). *Professionnal Development That Adresses School Capacity*, Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, LA, avril.

OBIN, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris, Hachette-Éducation.

OBIN, J.-P. (2007). *Améliorer la fonction de direction dans les établissements scolaires*, Rapport de base national de la France, présenté par Jean-Pierre Obin pour l'OCDE, mai.

OCDE (2005). *Les ministres de l'OCDE. La définition et la sélection des compétences clés, Résumé,* Mep_int_French, consulté le 26 août 2005.

OCDE (2011). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, www.OECD.org/dataOECD, consulté le 19 avril 2012.

OFFERMAN, L.R., J.K. Kennedy jr et P.W. Wirtz (1994). « Implicit leadership theories : Content, structure and generalizability », *Leadership Quarterly*, *5*, p. 43-58.

OSTY, F. (2008). « L'identité au travail à l'épreuve de la crise », dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (dir.), *Identité, travail, formation et leurs différentes formes d'articulation*, Paris, L'Harmattan, p. 69-81.

OWENS, R. (2001). *Organisational Behaviour in Education : Instructional leadership and School Reform*, Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.

PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

PAQUETTE, C. (1986). *Vers une pratique de la supervision interactionnelle*, Montréal, Éditions Québec-Amérique.

PAQUETTE, C. (1997). « La grammaire du changement en profondeur », *Vie pédagogique,* (104), p. 20-26.

PASTRÉ, P. (2004). « L'ingénierie didactique professionnelle », dans P. Carré et P. Caspar (eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation,* Paris, Dunod, p. 465-480, 2e édition.

PELLETIER, G. (1994). *De l'apprentissage à l'action... Une question de style. Le questionnaire.* http://guypelletier.ca/documents/formation/apprentissage_style.pdf, consulté le 26 avril 2012.

PELLETIER, G. (1995). « Les virgules du temps... De l'arrêt d'agir et autres savoirs d'inaction en gestion », *Harvard, L'Expansion Management Review*, septembre http://f-d.org/pelletier-virgules.htm, consulté le 26 avril 2012.

PELLETIER, G. (1998). « Activer le changement et l'innovation : pistes pour l'action », dans G. Pelletier et R. Charron (dir.), *Diriger en période de transformation,* Montréal, AFIDES, p. 31-45.

PELLETIER, G. (dir.) (1999a). *Former les dirigeants de l'éducation.* Bruxelles, De Boeck Université.

PELLETIER, G. (1999b). « Les formes du leadership : approches américaines », dans P. Cabin (dir.), *Les organisations. État des savoirs,* Auxerre, Éditions Sciences humaines, p. 163-169.

PELLETIER. G. (1999c). « Management de l'éducation, formation et savoirs d'action », dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université, p. 9-28.

PELLETIER. G. (2000). « Diriger un établissement scolaire : jeu de pistes pour un temps actuel », Conférence d'ouverture du colloque *Réguler, évaluer et décider dans les systèmes éducatifs*, Lyon, 6-7 avril.

PELLETIER, G. (2002). « Devenir directeur, un coup dur? », *Exposant neuf*, (12), Belgique, novembre-décembre, p. 28-31.

PELLETIER, G. (2003). « Le leadership : balises et repères théoriques », *La revue des échanges*, Revue de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires, soutenue par l'OIF et l'UNESCO, *20*(2), p. 3-7.

PELLETIER, G. (2004). « La décentralisation du système scolaire québécois. Une variation sur un thème majeur », dans M. Saint-Pierre et L. Brunet (dir.), *De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 151-171.

PELLETIER, G. (2006). *Diriger au temps des réformes : un travail de sherpa...*Contribution à la conférence portant sur le leadership et le travail collaboratif au temps des réformes éducatives du colloque *La nouvelle gouvernance en éducation*, Montréal, 11-13 octobre, http://educanet2.ch/repondantsfr./ws_gen/19dirigeants-sherpas.pdf, consulté le 11 décembre 2008.

PELLETIER, G. (2008). « Diriger en éducation : quelques réflexions en 7000 signes… », *Enjeux pédagogiques*, Genève, Université de Genève, (9), p. 33-34.

PELLETIER, G. (dir.) (2009). *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, Bruxelles-Paris, De Boeck.

PELLETIER, G. et R. CHARRON (dir.) (1998). *Diriger en période de transformation.* Montréal, Éditions AFIDES.

PERRENOUD, Ph. (1992). « Étrangler le dernier inspecteur? », *Éducateur*, (20), décembre, p. 4-5.

PERRENOUD, Ph. (1998). « Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas tout simplement, diriger? », dans G. Pelletier et R. Charron (dir.), *Diriger en période de transformation*, Montréal, AFIDES, p. 7-30.

PERRENOUD, Ph. (2000a). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et formation*, (36), p. 131-162.

PERRENOUD, Ph. (2000b). « Préface », dans P.-A. Besençon, R. Pasquini et C. Petitpierre (dir.), *Innovation et vie des établissements scolaires. Compétences et rôles des acteurs*, Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, (93), p. 1-6.

PERRENOUD, Ph. (2001a). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*, (390), janvier, p. 42-45.

PERRENOUD, Ph. (2001b). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance,* www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.../2001, consulté le 8 septembre 2006.

PERRENOUD, Ph. (2001/2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.

PERRENOUD, Ph. (2003). « Pourquoi et comment rendre les établissements innovateurs? », *Bulletin de l'Union nationale de l'enseignement privé*, Paris, (86), février, p. 11-42.

PERRENOUD, Ph. (2004a). « Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement », *La Revue des Echanges*, *21*(2), p. 22-34.

PERRENOUD, Ph. (2004b). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de professionnalisation*, Genève, FPSE, Université de Genève, conférence d'ouverture, École d'été des IUFM du Pôle

Grand Est, Arras (3-5 juillet), *Éducation permanente*, *160*(3), p. 35-60.

PERRENOUD, Ph. (2008). « Constructivisme : confusion et mauvaise foi », *Enjeux pédagogiques*, (10), novembre, p. 13-14.

PERUISSET-FACHE, N. (1999). *La logique de l'échec scolaire : du rapport au langage*, Paris, L'Harmattan.

PETIT, V. (2009). *Leadership : ce que pensent les top managers. Un voyage au cœur des représentations du leadership de cadres dirigeants français*, Lille-Nice, Business School, EDHEC, mars.

PIAGET, J. (1964). *Six études de psychologie*, Paris, Denoël-Gonthier.

PLANTE, J. et J.-J. MOISSET (2004). « Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle », *Éducation et francophonie*, Québec, *XXXII*(2), automne, p. 10-35.

PONS, F., P.-A. DOUDIN et F. CUISINIER (2007). « Nature, causes et fonctions de la conscience », dans F. Pons et P.-A. Doudin, (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-32.

PONT, B., D. NUSCHE et H. MOORMAN (dir.) (2008). Améliorer la direction des établissements scolaires, *Politiques et pratiques*, *1*, Paris, OCDE.

POPLIN, M.S. (1992). « The Leader's New Role : Looking to the Growth of Teachers », *Educational Leadership*, *49*(5), février, p. 8-12.

POSH, P. (2002). « Changes in the culture of teaching and learning and implications for action research », dans C. Day, J. Elliott, B. Somekh et R. Winter (dir.), *Theory and Practice in Action Research : Some International Perspectives*, Oxford, Symposium Books, p. 179-188

PROGIN, L. (2010). « Le contrôle au cœur des établissements scolaires », *Le Café pédagogique*, *L'Expresso* du 7 mai, www.cafepedagogique.net/expresso/pages/2010/05/contrôle, consulté le 12 avril 2011.

PRUZAN, P. (2008) « Spiritual-based leadership in business », *Journal of Human Values,* octobre, (14), p. 101-114.

RAYNALD, Fr. et A. RIEUNIER (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, 2e édition, Paris, ESF.

RICH, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*, Paris/Bruxelles, De Boeck.

RIFFAULT, J. (2003). «'Écrire en situation professionnelle': un dispositif pédagogique et format ouvert à la question du sens » dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, Paris, Budapest et Torino, L'Harmattan, p. 111-145.

ROCHER, G. (1990). « L'emprise croissante du droit », dans F. Dumont (dir.), *La société québécoise après trente ans de changements,* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 99-116.

ROTHENBÜHLER, I. (2011). « Favoriser le bien-être des acteurs. Thérapeutique du lien, pédagogie du conflit », dans P.-A, Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 275-298.

SABOURIN, P. (2003). « L'analyse de contenu », dans B. Gauthier, (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 357-385.

SAGOR, R.D. (1992). « Three principals who make a difference », *Educational Leadership*, *49*(5), février, p. 13-18, (EJ439277).

SAINSAULIEU, R. (1977/1985). *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

SAINT-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action.* Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

SAINT-ARNAUD, Y. (2001). « La réflexion dans l'action, un changement de paradigme », *Recherche et formation*, (36), p. 17-27.

SAINT-GERMAIN, M. (1999). « La formation des gestionnaires de l'éducation : nécessité d'un renouveau des contenus et des méthodologies », dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université, p. 153-179.

SAINT-GERMAIN, M. (2002). « Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.) avec la collaboration de C. Baudoux, L. Gosselin, R.-J. Starratt, M. Saint-Germain et M. Umbriaco (dir.), *Le leadership en éducation, plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière-McGraw-Hill, p. 113-151.

SAINT-PIERRE, M. (2001). « Le partenariat décisionnel en éducation au Québec : l'institutionnalisation de rapports de force », *Éducation et francophonie, Québec, XXIX*(2), p. 300-312, http://www.acelf.ca/revue, consulté le 7 décembre 2007.

SAINT-PIERRE, M. (2002). *Le partenariat décisionnel en éducation*, Rapport final de recherche, Montréal, présenté au Ministère de l'éducation du Québec.

SAINT-PIERRE, M. (2004a). « Le partenariat décisionnel en éducation et ses incidences sur l'harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire », *Éducation et francophonie*, Québec, *XXXII*(2), automne, p. 111-132.

SAINT-PIERRE. M. (2004b). « La décentralisation scolaire en action : la prise de décision en partenariat », dans M. St-Pierre et L. Brunet (dir.), *La décentralisation en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-149.

SAINT-PIERRE, M. (2006). « L'importance de l'identification des nouvelles pratiques de gestion scolaire face au défi de l'actualisation des formations universitaires en gestion scolaire », *Le Point en administration scolaire : Changement de garde, changement de valeurs?* Montréal, *8*(2), hiver 2005-2006, p. 6.

SAINT-PIERRE, M. et L. BRUNET (dir.) (2004). « La restructuration scolaire dans un mouvement de décentralisation : nouvelle gestion en partenariat », *De la décentralisation au partenariat. Administration scolaire*, Introduction, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-5.

SAURET, J.-M. (2003). *Le management post-moderne. Comprendre-concevoir-communiquer*, Paris, L'Harmattan.

SAVOIE-ZAJC, L. (1989). « Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 15 (1), p. 123-138.

SAVOIE-ZAJC, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée » dans. B. Gauthier (dir.). *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données*, 4e édition, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 293-316.

SAVOIE-ZAJC, L. (2004). « Les stratégies de pilotage du changement au sein d'une école déconcentrée », dans M. Saint-Pierre et L. Brunet (dir.), *De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 173-196.

SAVOIE-ZAJC, L. (2005). « Harmoniser et non uniformiser : le point de vue de directeurs d'écoles de quatre systèmes éducatifs différents, dans M. Gather Thurler (dir.), *Les savoirs d'innovation,* Bruxelles, De Boeck.

SAVOIE-ZAJC, L. (2007). « L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action », dans F. Cros (dir.), *L'agir innovationnel : entre créativité et formation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 63-75.

SAVOIE-ZAJC, L. (2009). « L'entrevue-semi-dirigée », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, 5e édition, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 337-360.

SAVOIE-ZAJC, L., R. LANDRY et L. LAFORTUNE (2007). « Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes », dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 257-281.

SAVOIE-ZAJC, L., A. BRASSARD, L. CORRIVEAU, R. FORTIN et A. GÉLINAS (2002). *Role Representations at The Core of School Principals' Practices in the Midst of School Reform in Quebec*, AERA, New Orleans, 1-5 avril, (Eric EA031900).

SAVOIE-ZAJC, L. et A. DOLBEC (1999). « Former pour transformer : une recherche-action conduite auprès des chefs d'établissement et visant l'implantation d'une culture de formation continue », dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Paris et Bruxelles, Éditions De Boeck Université, p. 133-152.

SCHARMER, C.O. (2007). *Theory U, Leading from the Future as it Emerges. The Social technology of Presencing*, San Francisco, Berrett-Koelher Publishers.

SCHWARTZ, Y. (1997). *Reconnaissance au travail. Pour une approche ergologique,* Paris, Presses universitaires de France.

SCHEERENS, J. et R. BOSKER (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Elsivier Science.

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

SCHÖN, D. (1996a). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.

SCHÖN, D. (dir.) (1996b) *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.

SENGE, P. (1991). *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, First.

SENGE, P. et C. LANNON-KIM (1991). « Recapturing the spirit of learning through a systems approach », *School Administrator*, *48*(9), novembre, p. 8-13.

SERGIOVANNI, T.J. (1990). « Adding value to leadership gets extraordinary results », *Educational Leadership*, 47(8), mai, p. 23-27.

SERGIOVANNI, T.J. (1991). *The Principalship : A Reflexive Practice Perspective*, Needham Heights, Allyn and Bacon.

SERGIOVANNI, T.J. (1992a). *Moral Leadership : Getting to The Heart of School Improvement*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

SERGIOVANNI, T.J. (1992b). « Reflections on administrative theory and practice in schools », *Educational Administration Quarterly*, *28*(3) août, p. 304-313.

SERGIOVANNI, T.J. (1992c). *Moral Leadership : Getting to The Heart of School Improvement*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

SERGIOVANNI, T.J. (1994a). « The roots of school leadership », *Principal*, *74*(2), novembre, p. 6-7.

SERGIOVANNI, T.J. (1994b). « Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory », *Educational Administration Quarterly*, *30*(2), mai, p. 214-226.

SERGIOVANNI, T.J. (1999a). *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass.

SERGIOVANNI, T.J. (1999b). « Refocusing leadership to build community », *High School Magazine*, *7*(1), septembre, p. 10-15.

SERGIOVANNI, T.J. (2000a). « Standards and the lifeworld of leadership », *School Administrator*, *57*(8), septembre, p. 6-12.

SERGIOVANNI, T.J. (2000b). *The Lifeworld of Leadership : Creating Culture, Community and Personal Meaning in Our Schools*, San Francisco, CA, Jossey Bass.

SERGIOVANNI, T. (2001). *The Principalship : A Reflective Practice*, 5e édition, San Antonio, TX, Trinity Press.

SERGIOVANNI, T.J. (2005a). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, 5e édition, Boston, Allyn and Bacon.

SERGIOVANNI, T.J (2005b). « The virtues of leadership », *Kappa Delta Pi, International Society*, *69*(2), p. 11-112.

SILNS, H. et B. MULFORD (2002). « Leadership and school results », dans K. Leithwood et P. Hallinger (dir.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration,* Norwell, MA, Kluwer, Academic Publisher, p. 561-612.

SIMON, L. (2004). « Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-formation », dans G. Pelletier (coord.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 237-269.

SIROTNIK, K.A. (1989). «The school as a center for change ». dans T.J. Sergiovanni et J.H. Moore (dir.), *Schooling for Tomorrow*, Boston Allyn et Bacon., p. 89-113.

SPILLANE, J. (2006). *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey Bass.

TAP, P. (dir.) (1980). « Introduction », dans *Identités collectives et changements sociaux,* Colloque international, Toulouse, septembre, Toulouse Privat, septembre, p. 11-15.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, La Chenelière Éducation.

TARDIF, M. et C. GAUTHIER (dir.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec,* Québec, Presses de l'Université Laval.

TARDIF, M. et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Presses de l'Université Laval.

TEDDLIE, C. et D. REYNOLDS (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London, Falmer Press.

TEDESCO, J.-C. (1993). *Tendances actuelles des réformes éducatives*, Paris, UNESCO.

THERY, L. (dir.) (2006). *Le travail intenable. Résister collectivement à l'intensification du travail*, Paris, La Découverte.

THIBODEAU, S., C. DEAUDELIN et M. DUSSAULT (1997). « Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), p. 395-412.

TILMAN, F. et N. OUALI (2001). *Piloter un établissement scolaire : lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, De Boeck Université.

TIMPERLEY, H. (2005). « Distributed leadership : Developing theory from practice », *Journal of Curriculum Studies, 37*(4), p. 395-420.

TOWNSEND, T. (dir.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Berlin, Springer.

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité,* Salamanque, Espagne, 7-10 Juin 1994.

UNESCO (2009). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*, Paris, UNESCO.

VAILLANCOURT, R. (2006). *Le temps de l'incertitude : du changement personnel au changement organisationnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* 2e édition, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in The Language Curriculum : Awareness, Autonomy and Authenticity*, London, Longman, Applied Linguistics and Language Study Series.

VINATIER, I. (2002). « La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service », *Éducation permanente*, (151), p. 11-27.

VOYNNET-FORBOUL, C. (2011). « La spiritualité des dirigeants en situation de passage de leadership », *Management and Avenir, 8*(48), p. 202-220.

VYGOTSKY, L.S. (1984). *Pensée et langage*, Traduction F. Sève, Paris, Éditions Sociales.

WITTORSKI, R. (2002). *La professionnalisation en question. Action et identité*, Paris, INRP, Savoirs et compétences.

WITTORSKI, R. (2008). « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », Céreq, *Revue des Sciences Sociales. Formation Emploi*, (101), p. 105-111.

YUKL, G.A. (2001). *Leadership in organisations*, Upper Saddle River, NJ. Prentice-Hall.

ZALEZNIK, A. (1977). « Managers and leaders : Are they different? », *Harvard Business Review*, *55*(3), p. 67-78.

ZAVALLONI, M. (2007). *Égo-écologie et identité : une approche naturaliste,* Paris, Presses universitaires de France.

ZAVALLONI, M. et C. LOUIS-GUÉRIN (1984). *Identité et conscience. Introduction à l'égo-écologie*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.