

Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue #142, July 8, 2013.
© by CJEAP and the author(s).

LES CONCEPTIONS ET LES RESPONSABILITÉS DES INTERVENANTS SCOLAIRES PAR RAPPORT À LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES ET LE LEADERSHIP DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

[Pierre Lapointe](#), Emmanuel Poirel et André Brassard, Université de Montréal

Comme ce fut le cas ailleurs au Canada, le système public d'éducation du Québec s'est vu doté d'un dispositif d'imputabilité visant l'amélioration de la réussite des élèves et comportant, entre autres, la production d'un plan de réussite par les établissements et une reddition de comptes. Or, la mise en œuvre de ce dispositif dans les établissements d'enseignement situés en milieu défavorisé apparaît plus ardue que dans d'autres milieux en raison de l'ampleur des problèmes scolaires des élèves. Cette étude de cas illustre les difficultés rencontrées par une nouvelle direction d'établissement intervenant dans un tel contexte. Elle met en relief les résistances du personnel enseignant aux changements préconisés par la direction, notamment en ce qui concerne le plan de réussite proposé. À des fins d'enseignement, elle fournit des éléments de discussion sur les conceptions et les responsabilités des intervenants scolaires ainsi que sur l'exercice du leadership par les directions d'établissement.

1. Présentation du cas

La nomination de Robert à l'école secondaire Notre-Dame

En juin dernier, Robert a été nommé à la direction de l'école secondaire Notre-Dame à Montréal qui accueille 1200 élèves et compte 83 employés. Lors de l'entrevue de sélection, Robert a su démontrer que son parcours professionnel et, notamment, son travail de directeur adjoint à l'école secondaire St-Joseph durant les quatre dernières années, le préparait bien à assumer cette nouvelle fonction, même si les caractéristiques de la clientèle de l'école Notre-Dame diffèrent de l'école où il était adjoint. Il a relaté comment, en collaboration avec l'équipe de direction de cette école, il a contribué à hausser la qualité des services éducatifs, le degré d'engagement des enseignants par

rapport à leur travail et les résultats des élèves aux examens ministériels. Peu après sa nomination, Robert eut une rencontre avec le directeur général de sa commission scolaire. Celui-ci lui a brossé un tableau peu reluisant de la réussite des élèves de l'école Notre-Dame. D'où le mandat principal que la commission scolaire confiait au nouveau directeur : améliorer de façon significative la réussite des élèves de cette école.

L'école Notre Dame

L'école Notre Dame dessert une population constituée majoritairement de jeunes issus de familles à faible revenu et dont les parents sont peu scolarisés. Dans le quartier, plusieurs organismes communautaires offrent des services de soutien matériel et psychologique aux familles et aux jeunes. En raison de l'existence de gangs de rues dans le quartier, une surveillance accrue est assurée sur le terrain et à l'intérieur de l'école afin de prévenir et d'enrayer le trafic de drogues, la violence et le vandalisme. Malgré tout, de manière régulière, plusieurs incidents sont rapportés par le personnel et les parents. Dans les classes, les enseignants se plaignent d'avoir à consacrer une part importante de leur temps d'enseignement à des interventions visant à contrer les comportements inappropriés de certains élèves.

Au Québec, la détermination des priorités que veut se donner un établissement, son rapport à la réussite des élèves et la reddition de comptes à propos de celle-ci sont encadrés par quelques dispositions de la Loi sur l'instruction publique (LIP) (Gouvernement du Québec, 2012). Celle-ci stipule que l'école doit adopter un projet éducatif qui contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. De plus, chaque année, l'école doit se doter d'un plan de réussite qui comporte les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet

éducatif. Enfin, en raison des modifications récentes apportées à cette loi, le directeur de l'école et la commission scolaire doivent convenir annuellement, dans le cadre d'une convention de gestion et de réussite éducative (CGRÉ) qui tient compte du plan de réussite, comment l'école entend contribuer à l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre sa commission scolaire et le Ministère. Notamment, ce document doit préciser les mécanismes de suivi et de reddition de comptes mis en place par l'établissement à cet effet.

La préparation de l'année scolaire par Robert et son équipe de direction

Arrivant à l'école au début du mois d'aout avant le retour du personnel à la fin des vacances d'été, Robert a pris connaissance des différents dossiers liés au fonctionnement de l'école. Il a consulté abondamment la documentation disponible : projet éducatif, plan de réussite, CGRÉ, procès-verbaux des assemblées du personnel éducatif des deux dernières années, mémos de l'ancienne directrice, statistiques de tous ordres, etc. Il s'est attardé tout particulièrement aux statistiques concernant la réussite des élèves et au dernier plan de réussite de l'école.

Faisant le bilan de la réalisation de ce dernier, Robert prend la pleine mesure du défi qui l'attend. Alors que l'objectif était d'augmenter de 60 à 70 % le taux de réussite à l'examen ministériel de 5^e secondaire en français, seulement 57 % des élèves ont réussi cet examen. Plus, dans l'ensemble, les résultats aux examens ministériels dans toutes les matières touchées sont comparables. En outre, les informations récentes fournies par le service de la planification de la commission scolaire montrent que parmi l'ensemble des élèves inscrits à l'école depuis les dix dernières années, seulement 35 % d'entre eux ont obtenu un diplôme d'études à l'âge de 17 ans (âge prévu ou sans retard) et 55 % avant

l'âge de 20 ans. De plus, près de 30 % des élèves de l'école inscrits en 1^{re} secondaire interrompent leurs études avant la fin de leur cinquième année de fréquentation. Enfin, l'examen des fichiers d'absence de l'école de l'an dernier met en évidence un taux élevé d'absentéisme chez les élèves de 3^e et 5^e secondaires.

Robert a aussi préparé la rentrée scolaire avec son équipe formée de deux adjointes et un adjoint. Parmi les sujets abordés lors des rencontres avec celle-ci, le discours de la rentrée que devait prononcer Robert a fait l'objet d'un échange prolongé. Ce dernier a immédiatement informé son équipe qu'il voulait centrer ce discours sur l'amélioration de la réussite des élèves. Disant partager entièrement les vues de la direction générale de la commission scolaire, il révéla avoir l'impression que les enseignants n'accordent pas suffisamment d'importance à la réussite des élèves. « Redresser la situation nécessite d'intervenir énergiquement dès la première année de mon entrée en fonction », disait-il. « Ainsi, le personnel aura une idée claire de ma vision de l'école ». Ce qu'il entendait en communiquer se résume à ce qui suit :

- orienter l'ensemble des activités de l'école sur la réussite des élèves;
- rehausser les cibles de réussite et formuler des attentes élevées à l'endroit des élèves, cela devant avoir un effet positif sur cette réussite;
- faire en sorte que l'équipe de direction assure une supervision continue de l'enseignement et de l'encadrement des élèves;
- effectuer un suivi continu des résultats scolaires des élèves;
- engager le personnel enseignant dans un processus de reddition de comptes.

Robert concluait ainsi : « Une fois ces cinq éléments implantés, les conditions nécessaires à la CGRÉ seront mises en place ». « Évidemment », ajoutait-il, « le tout devra être présenté d'une façon plus nuancée ».

En réaction, l'un des adjoints rappela que, durant les quatre dernières années, la directrice en poste avait introduit progressivement des changements dans l'organisation des services éducatifs de l'école en vue d'améliorer l'efficacité de cette dernière. Dans ses rapports avec le personnel, elle mettait l'accent sur le travail d'équipe, la prise de décision collective, l'autonomie professionnelle et le partage des responsabilités. En général, elle évitait d'intervenir de manière autoritaire auprès des membres du personnel et de leur dire quoi faire.

Intervenant, les autres adjoints s'empresment de souligner que le climat de travail dans l'école est assez positif, que les relations entre les membres du personnel sont plutôt cordiales et que la plupart des enseignants démontrent un véritable engagement envers les élèves. Cependant, on fait remarquer à Robert que le degré de roulement du personnel est un facteur à ne pas négliger. En effet, chaque année plusieurs enseignants demandent une réaffectation dans une autre école, invoquant comme motif de leur demande les problèmes de gestion de classe et la lourdeur de la charge de travail qu'occasionnent les difficultés d'apprentissage des élèves.

L'un après l'autre, les adjoints suggèrent à Robert d'être prudent dans ses interventions et de ne pas exercer une trop forte pression sur le personnel afin de préserver le climat de bonne entente dans l'école et de s'assurer de la collaboration de tous. « La relation entre la direction et la déléguée syndicale est bonne », ajoute-t-on, « et il ne faudrait pas la compromettre. » À cela, Robert rétorque qu'il lui faut manifester son

leadership d'entrée de jeu en n'hésitant pas à insister davantage sur la responsabilité des enseignants au regard de la réussite des élèves. « Il ne faut pas faire comme si l'école ne pouvait rien faire à ce sujet. S'assurer que les enseignants font tout en leur possible pour que chaque élève réussisse, quitte à modifier leurs pratiques d'enseignement, est le seul moyen de faire progresser les choses » argue-t-il. « Selon moi », poursuit-il, « c'est la réussite des élèves qui permet de dire si une école est efficace ou non, réussite qui se mesure à l'aide de trois indicateurs : le succès aux épreuves ministérielles et de la commission scolaire, le taux de diplomation des élèves et le classement de l'école aux palmarès nationaux. Le personnel enseignant doit porter son attention à ces faits qui sont ceux qui comptent aux yeux des parents et du public. Je veux bien reconnaître qu'un bon nombre d'élèves de l'école appartiennent à un milieu socioéconomique défavorisé, ce qui influence négativement leur réussite scolaire. Toutefois, je crois que l'école peut contribuer pour beaucoup à améliorer leur sort et leur permettre de se qualifier pour jouer un rôle significatif dans la société. »

Robert rédigea un plan de réussite sans tenir compte des mises en garde des directions adjointes. Un document à cet effet a été envoyé au personnel avant la tenue de la rencontre. Il présente les objectifs du plan de réussite et les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Essentiellement, les objectifs portent sur l'amélioration du rendement des élèves dans les matières de base. Les moyens préconisés pour assurer l'atteinte de ces objectifs sont : le soutien donné aux élèves par les enseignants, la supervision exercée par l'équipe de direction, le suivi continu des résultats scolaires des élèves et de leur progrès et l'engagement des enseignants dans un processus de reddition de comptes.

La rencontre avec le personnel de l'école et le discours de la rentrée

Robert commence la réunion en souhaitant la bienvenue au personnel et en se présentant. Parlant de son expérience passée comme membre de la direction de l'école où il œuvrait, il en profite pour mettre en relief ce qui a été fait pour y améliorer la réussite des élèves. Il fait remarquer qu'on lui a dit qu'en général, le personnel de l'école dont il vient d'être nommé directeur était engagé dans son travail et qu'il est fier d'y venir.

Robert poursuit en disant qu'il veut continuer le travail effectué par la directrice précédente et orienter la gestion de l'école sur l'amélioration de la réussite des élèves. Partant, il cible une priorité pour l'année en cours. À cet effet, il présente d'abord des tableaux et des graphiques sur les indicateurs de réussite des élèves de l'école. Il souligne les écarts de performance des élèves de l'école Notre-Dame par rapport aux élèves de la commission scolaire et de la province. Ensuite, il montre que l'école n'avait pas atteint les objectifs qu'elle s'était fixés l'année précédente, notamment en ce qui concerne la réussite des élèves aux épreuves ministérielles. Il poursuit en formulant la priorité qui, selon lui, doit être retenue pour l'école : augmenter le taux de réussite des élèves aux épreuves ministérielles. Ceci l'amène à rappeler la responsabilité des enseignants à cet égard, la nécessité qu'il y a d'intensifier leurs efforts en vue d'améliorer la situation et la volonté de l'équipe de direction de les aider à y parvenir.

Admettant que cette priorité demeure générale, il présente et commente le document portant sur ses propositions relatives au plan de réussite, qu'il a fait parvenir à tous et qui concrétise la priorité. « La consultation sur ce projet, dit-il, se fera selon les modalités dont le personnel aura décidé, tel le veut la Loi, mais pourquoi ne pas en décider à la fin de cette rencontre? » Il termine en énonçant sa conviction voulant que

l'école puisse faire une différence et, en conséquence, qu'il fera de son mieux pour que cela se réalise.

À la suite de cet exposé, une discussion s'engage avec les enseignants et elle se poursuit durant près de deux heures. Plusieurs enseignants réagissent de manière négative aux propositions de la direction. Principalement, les propos portent sur la conception de la réussite scolaire et la manière de la mesurer, sur la responsabilité des enseignants par rapport à cette réussite et sur la vision de l'équipe de direction.

1) La conception et l'évaluation de la réussite des élèves

Certains enseignants critiquent le bilan produit par le directeur sur la réussite des élèves de l'école. Selon eux, il est réducteur d'établir un diagnostic à cet égard uniquement à partir des résultats aux épreuves ministérielles. D'autres soutiennent que les résultats à ces épreuves sont peu fiables et difficilement comparables puisque le contenu et le niveau de difficulté de celles-ci varient sensiblement d'une année à l'autre. Certains rappellent que les finissants de l'année précédente étaient particulièrement faibles comparativement aux cohortes d'élèves qui suivent, que plusieurs enseignants suppléants leur ont enseigné et qu'à la fin de la présente année scolaire, les résultats devraient connaître une amélioration significative. En outre, un enseignant affirme que la mission fondamentale de l'école, selon la Loi, est aussi de socialiser les élèves et non seulement de les qualifier.

2) La responsabilité des enseignants par rapport à la réussite scolaire

À la suite de ces interventions, une discussion s'engage sur la responsabilité des enseignants à l'égard de la réussite des élèves. À ce sujet, l'un affirme que les

prescriptions de la LIP et les directives du Ministère relatives au plan de réussite et à la CGRE rendent l'école responsable de l'échec des élèves, comme si elle était seule en cause. Il rajoute que les propos du directeur véhiculent le message que les enseignants ne font pas correctement leur travail et qu'un tel message est particulièrement frustrant pour les enseignants qui travaillent dans un milieu défavorisé où traditionnellement les élèves réussissent moins bien.

Dans le même esprit, plusieurs enseignants rappellent qu'ils travaillent très fort pour assurer la réussite de tous, mais que la majorité des élèves de l'école éprouvent des difficultés d'apprentissage et qu'un grand nombre d'entre eux sont très peu motivés à poursuivre leurs études. Cela explique qu'à la fin de l'année scolaire, plusieurs n'ont pas fait les apprentissages qui leur permettraient de réussir aux épreuves.

3) La vision de l'équipe de direction

Plusieurs critiques sont adressées à Robert relativement à sa façon de procéder à la révision du plan de réussite. Un enseignant affirme que la pression exercée sur les enseignants pour hausser le degré de performance des élèves pourrait avoir des effets négatifs sur la qualité de l'enseignement. Ainsi, certains enseignants acculés au mur pourraient décider de réduire leurs exigences envers les élèves, d'orienter leur enseignement strictement sur l'apprentissage de la matière à apprendre et même, de dissuader les élèves les plus faibles de se présenter aux séances d'examen.

Par ailleurs, une enseignante note que, par les années passées, le comité de l'école, responsable d'élaborer ou de réviser le projet de plan de réussite à être soumis à l'assemblée générale du personnel, procédait d'abord à une consultation élargie tant sur les besoins des élèves que sur les objectifs à fixer et les moyens à retenir. À la suite de

cette intervention, la déléguée syndicale dit : « Dans le cas présent, c'est comme si on se retrouvait devant un fait accompli. La consultation porte sur des propositions déjà toutes formulées par la direction. Connait-elle suffisamment l'école pour se commettre autant sur les besoins, les objectifs et les moyens? En outre, les moyens à mettre en œuvre qu'elle propose seront coûteux en temps et en énergie, alors que déjà les tâches sont lourdes. » Cette enseignante fait aussi valoir que ce serait un précédent dangereux que de fixer les modalités de la consultation au cours de la présente rencontre qui n'a pas été convoquée à cette fin et qui n'a pas de caractère formel.

À la suite de toutes ces interventions, quelque peu gêné et frustré, Robert met fin à la rencontre en affirmant qu'il tient à la priorité qu'il a mise en avant, mais que l'équipe de direction tiendra compte de l'avis de tous ceux qui voudront s'exprimer à ce sujet et qu'il devrait consulter le personnel sur des propositions de révision du plan de réussite.

Les réflexions de Robert à la suite de la rencontre

À la fin de la journée de travail, Robert réfléchit sur la rencontre et les échanges avec les enseignants. Il est secoué par l'ampleur de l'opposition manifestée par certains enseignants. Bien qu'ils comprennent les objections soulevées, il est surpris par la résistance manifestée par plusieurs envers ses propositions relatives au plan de réussite et à la modalité de consultation. Il se demande s'il n'aurait pas dû être plus attentif aux mises en garde de ses adjoints. Il constate les différences entre ses propres convictions et celles du personnel, il questionne sa volonté de vouloir imposer sa vision des choses et il s'interroge sur la manière de préserver son leadership. Enfin, il se demande si la qualité de ses relations avec ses collègues, surtout avec les enseignants, ne sera pas affectée à la suite de cette rencontre.

2. Utilisation du cas à des fins d'enseignement

Ce cas est fictif, mais il a été construit à partir de situations réelles qui ont été documentées, entre autres, à l'aide d'entrevues avec des directions et d'échanges avec des étudiants. Le choix des noms donnés aux deux écoles est arbitraire et ne veut désigner aucune école existante.

Le cas se centre sur la préparation et la présentation d'un discours de la rentrée d'un directeur nouvellement entré en fonction. Par ce discours, le directeur expose au personnel comment il entend s'acquitter du mandat qui lui a été confié d'améliorer la réussite des élèves de l'école et comment il conçoit cette réussite. Par la même occasion, le directeur veut affirmer son leadership. D'un autre côté, le cas fait état des réactions à ce discours.

À des fins d'enseignement, deux thèmes principaux sont traités dans cette étude de cas. Dans le cadre de l'élaboration d'un projet d'établissement, la première activité porte sur les conceptions des acteurs par rapport à la notion de réussite des élèves. Cette thématique est illustrée à partir d'exemples tirés de la situation de l'éducation au Québec. De manière complémentaire, la seconde activité invite à réfléchir sur le rôle du directeur et sur la façon de l'exercer.

Partie I. La conception de la réussite des élèves et la conviction voulant que l'école puisse faire une différence

Le premier thème attire l'attention des formateurs et des étudiants sur les différentes conceptions ou convictions relatives à la réussite des élèves. D'une part, selon la vision de Robert qui s'aligne avec celle du Ministère, le succès des élèves se mesure

principalement en fonction des résultats aux épreuves ministérielles. Par contre, lors de l'assemblée, des enseignants mettent en relief les effets négatifs qui peuvent résulter de la mise en œuvre de la conception de la réussite de Robert et en préconisent une plus riche, bien que quelque peu diffuse.

D'autre part, les intervenants semblent diverger quant à la conviction voulant que l'école puisse faire une différence au regard de cette réussite et, en conséquence, contrer les effets de la défavorisation. Robert estime que l'école peut faire cette différence et que les résultats des élèves peuvent être améliorés significativement, à la condition que les enseignants acceptent de modifier leurs pratiques d'enseignement. À l'évidence, cette position met en cause la responsabilité du personnel enseignant. Pour leur part, les enseignants semblent convaincus qu'ils font tous les efforts requis pour faire réussir leurs élèves et qu'il est difficile de faire mieux.

En amorçant l'activité, le formateur devrait demander aux participants d'identifier les conceptions et convictions exprimées par les différents protagonistes. Par cette démarche, il s'agit sans doute de dégager le matériel devant servir aux échanges. Mais la démarche devrait aussi être une occasion de développer chez les étudiants l'habileté à circonscrire les théories véhiculées par leurs interlocuteurs en de multiples situations, à voir en quoi elles se distinguent les unes des autres et des leurs; en outre, à mettre en relief le fait que, s'il y a résistance, c'est sans doute parce que, sur le fond des choses, il y a divergence. Pour qu'une proposition de changement soit acceptée par ceux à qui elle s'adresse, disait Pitkin (1972, voir MacPherson, 1986), il faut, entre autres, que les prémisses qui la justifient soient acceptées par les acteurs concernés tout autant que les modalités du processus pour parvenir à ce changement.

Dans un deuxième temps, il y a aussi lieu d'inviter les étudiants à identifier la conception de la réussite qui ressort des textes légaux et réglementaires tout comme du discours officiel de leur système d'éducation respectif (district scolaire, province ou territoire). En effet, la conception de la réussite véhiculée dans une école ne saurait être dissociée de celle qui émane de l'autorité légitime du système d'éducation auquel appartient cette école. Elle est liée à la mission confiée à l'école par cette autorité. Pour prendre l'exemple du Québec, la LIP énonce que l'école « a pour mission, dans le respect de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire » (art. 36, 2^e alinéa). De même, l'école « réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite »¹ (art. 36, 3^e alinéa) et dont devra tenir compte la convention de gestion et de réussite éducative (art. 209.2, 3^e alinéa)².

Afin d'enrichir les échanges portant sur le matériel relatif aux conceptions de la réussite, recueilli dans les étapes précédentes, les textes de Goodman (2012), de Harris et Herrington (2006) et de Ravitch (2010), entre autres, pourraient être sollicités. On y retrouve une discussion sur les effets de diverses conceptions de la réussite. Sont suggérés des moyens susceptibles de contribuer à améliorer la réussite de tous les élèves, en particulier de ceux qui éprouvent des difficultés. Notamment, la richesse du programme, un traitement rigoureux de celui-ci et l'existence de standards exigeants.

Le formateur pourrait aussi introduire l'une ou l'autre des questions suivantes :

¹ Même si le terme « réussite » revient à plusieurs reprises dans la Loi sur l'instruction publique (LIP), il n'y est pas défini. Il faut chercher dans d'autres documents, notamment le Régime pédagogique, la conception officielle.

² Voir les explications données à ce sujet dans la partie « contexte » du cas.

- Même si, du point de vue de certains, la conception de Robert se révèle plutôt étriquée et nonobstant ce qui vient d'être dit, cette conception n'est-elle pas réaliste en ce sens qu'elle vise à faire en sorte que le personnel de l'école se centre sur l'essentiel, soit l'amélioration de la qualité de l'enseignement?
- Dans la mesure où les pratiques du personnel traduisent plus ou moins la conception de la réussite préconisée par l'autorité légitime, jusqu'à quel point le directeur doit-il chercher à amener ce personnel à y adhérer?
- Si cette conception paraît réductrice, y aurait-il avantage à l'enrichir par des orientations et des moyens retenus localement, comme la LIP incite à le faire au Québec? Mais, en contrepartie, n'y a-t-il pas risque de dispersion?
- Une gestion par les résultats ne représente-t-elle pas une approche susceptible d'amener le personnel à partager une même conception de la mission de l'école et, donc, aussi, de la réussite, étant présumé que l'adhésion à une même conception est un facteur qui contribue à la réalisation efficace de cette mission?

La conviction voulant que l'école puisse faire une différence dans la réussite des élèves demeure controversée (par exemple, Chugar & Luchei, 2009; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Witziers & Bosker, 2003). Néanmoins, il peut être observé que certaines écoles contribuent mieux que d'autres à faire réussir leurs élèves, toutes choses étant égales par ailleurs. Dès lors, comment amener le personnel d'une école à se demander si la réussite des élèves peut être améliorée, à se reconnaître une certaine responsabilité à cet égard et, le cas échéant, à accepter de remettre en question certaines façons de faire?

Une gestion par les résultats serait-elle susceptible d'inciter à une telle remise en question?

Partie II. La conception du rôle du directeur et la façon de l'exercer

Ce cas aborde la question du leadership de la direction dans des sociétés où la performance et l'efficacité des écoles constituent un enjeu important. Notamment, elle permet de discuter des stratégies qu'une direction peut adopter pour amener le personnel d'une école à s'engager dans des actions communes en vue d'améliorer la réussite des élèves. À cette fin, il est loisible au formateur d'utiliser ce matériel pour familiariser les étudiants par rapport aux théories sur le leadership en éducation et les manières d'exercer le rôle de direction d'établissement.

D'emblée, Robert se perçoit comme un leader dont le rôle est d'orienter les actions des membres du personnel en vue de réaliser la mission de l'école. En fonction des modèles théoriques dominants comment peut-on caractériser son style de leadership? Bush (2011) distingue trois dimensions principales liées au concept de leadership. Premièrement, le leadership est un processus d'influence entre des personnes qui s'opère indépendamment de la position d'autorité des individus dans un groupe. Deuxièmement, ces rapports d'influence sont intentionnels, c'est-à-dire qu'ils sont orientés en fonction de l'atteinte de buts. Troisièmement, l'influence peut être exercée autant par des groupes que des individus. Cette conception du leadership permet d'intégrer des modèles théoriques comme celui du leadership distribué qui postule qu'un processus de changement initié par la direction peut être modifié par les enseignants (Poirel et Yvon, 2012; Spillane et Diamond, 2007).

À partir des modèles du leadership pédagogique, correspondant au « instructional leadership » ou « instructional management » (Hallinger & Murphy, 1985) et du leadership transformationnel (Bass & Reggio, 2006; Leithwood & Day, 2007; Lynch, 2012), il est possible de comparer le style de leadership de Robert par rapport à celui de la direction précédente. À plusieurs égards, le leadership exercé par Robert apparaît autoritaire et rationnel; il agit comme s'il était le seul responsable de l'école et il accorde peu d'importance aux avis des enseignants et des directions adjointes dans le choix des objectifs et des stratégies pour améliorer la réussite des élèves. En cela, son style de leadership convient au modèle classique de leadership pédagogique proposé par Hallinger et Murphy (1985). À l'inverse, selon la description des directions adjointes, la direction précédente manifeste des comportements et des attitudes prônés par le modèle du leadership transformationnel qui accorde de l'importance à la qualité de la communication entre les membres de l'équipe-école, l'établissement de relations de confiance, le travail d'équipe, la motivation, l'engagement, l'autonomie professionnelle et la prise de décision collective. En cela, comparativement à celui de Robert, le style de leadership de la direction précédente apparaît plus démocratique et moins directif; il est plus centré sur la qualité du climat de travail que sur la réussite des élèves.

En vue de poursuivre la réflexion sur les modèles théoriques du leadership en éducation et l'exercice du rôle de direction d'établissement, plusieurs autres questions se posent. Par exemple, les stratégies mises de l'avant par Robert en vue d'améliorer la réussite des élèves intègrent-elles les trois dimensions du modèle de leadership pédagogique d'Hallinger et Murphy, c'est-à-dire la définition de la mission de l'école, la gestion des programmes d'enseignement et la promotion d'un climat d'apprentissage

positif? De même, dans quelle mesure l'approche de gestion de Robert s'apparente-t-elle au modèle du leadership centré sur les apprentissages (Halverson, Grigg, Prichett & Thomas, 2007; Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2007) qui préconise la constitution et l'utilisation de bases de données pour mesurer la progression des résultats des élèves, l'évaluation de l'efficacité des pratiques d'enseignement et la reddition de comptes publique?

Par ailleurs, à des fins de formation et d'accompagnement, comme le suggèrent Leithwood et Sun (2012), il est possible de sélectionner, parmi les modèles théoriques existants, ceux qui apparaissent les mieux adaptés aux contextes d'exercice de la fonction et à la nature des problèmes à résoudre par les directions d'établissement. À ce titre, le cas relève des problèmes liés aux services aux élèves (par ex., difficultés d'apprentissage, problèmes de violence, interruption d'études, etc.) et à la gestion du personnel (par ex., roulement du personnel et épuisement professionnel). Parmi les modèles de leadership éducatif répertoriés, lesquels pourraient être utilisés pour traiter l'un ou l'autre de ces problèmes? (Voir typologies de Bush, 2011 et de Lynch, 2012).

Finalement, les résistances exprimées par les membres du personnel en réaction au discours de la rentrée de Robert incitent à s'interroger sur les stratégies à adopter en vue d'instaurer un changement dans le fonctionnement d'un établissement d'enseignement. En vue de nourrir la discussion à ce sujet, la consultation des écrits de Fullan (2007) sur la signification du changement en éducation peut s'avérer utile. Selon cet auteur, pour mettre en œuvre un changement dans le fonctionnement d'un établissement, la direction doit intervenir de manière à susciter l'engagement et la motivation des membres de son organisation, et les amener à partager une vision commune (shared meanings). Pour ce

faire, Fullan (2010) suggère aux initiateurs du changement d'exercer une pression positive plutôt que négative envers les intervenants afin de les amener à accepter les changements préconisés et à les mettre en œuvre. À cette fin, il invite les responsables administratifs à adopter un style de leadership de type transformationnel.

Pour explorer cette thématique, le formateur pourrait discuter l'une ou l'autre des questions suivantes : quelle est la nature des résistances exprimées par les enseignants envers les propositions du directeur? Comment les enseignants manifestent-ils ces résistances? De quelle manière le directeur aurait-il pu anticiper les réactions des enseignants à ses propositions et être mieux préparé à la rencontre avec eux? Dans la poursuite de l'élaboration du plan de réussite de l'école, comment la direction peut-elle exercer son leadership en tenant compte des résistances des enseignants?

À la suite de la présentation d'un cas, les notes d'enseignement proposées ici ont porté sur les conceptions des intervenants scolaires par rapport à la réussite des élèves, la capacité des écoles à influencer le parcours scolaire des élèves et l'exercice du leadership par les directions d'établissement d'enseignement. Dépendamment de l'expérience de chacun, la lecture de ce cas devrait soulever d'autres questions chez les formateurs et les étudiants. Par exemple, amener les étudiants à s'interroger sur le fonctionnement des établissements scolaires, les rapports entre les administrateurs et les enseignants ou les modes de réception des politiques éducatives par les acteurs de ces milieux. L'analyse de ces questions et d'autres devrait les aider à identifier les multiples facettes et défis liés au travail de direction d'établissement d'enseignement.

Références

- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*, 4th ed. Thousands Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Bass, B.M., & Reggio, J. (2006). *Transformational Leadership*, 2th ed. New York, NY: Free Press.
- Chugar, A., & Luschei, T.F. (2009). National income, income inequality, and the importance of schools: A hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal*, 46(3), 626-658.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, 4th ed. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2010). Positive Pressure. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 119-130). London, NY: Springer.
- Goodman, J. (2012). *Gold standards? State standards reform and student achievement*. Faculty Research Working Paper Series, RWP12-031. Cambridge, MA: Harvard University. University <http://web.hks.harvard.edu/publications>
- Gouvernement du Québec (2012). Loi sur l'instruction publique. Ste-Foy, Québec : Éditeur officiel du Québec.
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R., & Thomas, C. (2007). The new instructional leadership: Creating data-driven instructional systems in schools. *Journal of School Leadership*, 17(2), 229-244.
- Harris, D., & Herrington, C. (2006). Accountability, standards and the growing achievement gap: lessons for the past half-century. *American Journal of Education*, 112(2), 209-239.
- Leithwood, K., & Day, C. (2007). Starting with what we know. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective* (pp.1-15). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Lynch, M. (2012). *A Guide to Effective School Leadership Theories*. New York, NY: Routledge.

- MacPherson, R.J.S. (1986). Talking up and justifying organization: The creation and control of knowledge about being organized. *CCEA, Studies in Educational Administration*, 41, 1-15.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: A research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership & Management*, 27(2), 179-201.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et Francophonie*, 15(1), 94-118.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York, NY: Basic Books.
- Spillane, J.P., & Diamond, J.B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Witziers, B., Bosker, R.J., & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.