

Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives
How have educational reforms affected distributed leadership?
El liderazgo distribuido a prueba de las reformas educativas

Emmanuel Poirel and Frédéric Yvon

Volume 40, Number 1, Spring 2012

La gestion et l'appropriation du changement en éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1010148ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1010148ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Poirel, E. & Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94–118.
<https://doi.org/10.7202/1010148ar>

Article abstract

Changes initiated over 10 years ago in Québec aimed at easing the organizational functioning of educational institutions by developing the professional autonomy of school personnel. Here we are interested in whether the latest reforms have helped or hindered the updating of distributed leadership in schools. Based on quantitative and case studies, the article comes up with two answers. On one hand, the organizational reforms seem to have provided favourable conditions for the distribution of influence in the schools and for the development of co-responsibility in managing the establishments, but on the other hand, the analysis of the principals' real activities shows that there are many obstacles to updating distributed leadership, which the article attempts to identify and interpret.

Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives

Emmanuel POIREL

Université de Montréal, Québec, Canada

Frédéric YVON

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les changements entrepris il y a plus de dix ans au Québec visent à assouplir le fonctionnement organisationnel des institutions éducatives et reposent sur le développement de l'autonomie professionnelle du personnel scolaire. On s'intéresse ici à l'actualisation d'un leadership distribué dans les établissements scolaires en se demandant si ce leadership a été favorisé ou endigué par les dernières réformes. Sur la base d'études quantitatives et d'études de cas, le texte aboutit à deux éléments de réponse. D'une part, les réformes organisationnelles semblent avoir offert des conditions favorables à la distribution de l'influence au sein des écoles et au développement d'une coresponsabilité dans la gestion des établissements. D'autre part, cependant, l'analyse de l'activité réelle des directeurs et directrices montre que cette actualisation d'un leadership distribué rencontre de nombreux obstacles que le texte s'efforce d'identifier et d'interpréter.

ABSTRACT

How have educational reforms affected distributed leadership?

Emmanuel POIREL
University of Montréal, Québec, Canada
Frédéric YVON
University of Montréal, Québec, Canada

Changes initiated over 10 years ago in Québec aimed at easing the organizational functioning of educational institutions by developing the professional autonomy of school personnel. Here we are interested in whether the latest reforms have helped or hindered the updating of distributed leadership in schools. Based on quantitative and case studies, the article comes up with two answers. On one hand, the organizational reforms seem to have provided favourable conditions for the distribution of influence in the schools and for the development of co-responsibility in managing the establishments, but on the other hand, the analysis of the principals' real activities shows that there are many obstacles to updating distributed leadership, which the article attempts to identify and interpret.

RESUMEN

El liderazgo distribuido a prueba de las reformas educativas

Emmanuel POIREL
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá
Frédéric YVON
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Los cambios emprendidos desde hace más de 10 años en Quebec buscan hacer más flexible el funcionamiento organizacional de las instituciones educativas y se apoyan en el desarrollo de la autonomía profesional del cuerpo magisterial. Aquí nos interesamos a la actualización de un liderazgo distribuido en los establecimientos escolares y nos preguntamos si ha sido promovido o frenado por las últimas reformas. Basado en estudios cuantitativos y estudios de caso, el presente texto desemboca en dos principios de respuesta. Por una parte, las reformas organizacionales parecen haber brindado las condiciones favorables para la distribución de la influencia al interior de las escuelas, así como para el desarrollo de la co-responsabilidad en la gestión de los establecimientos, pero por otra parte, el análisis de la actividad real de los directores y directoras muestra que la actualización del liderazgo distribuido confronta muchos obstáculos que el presente texto trata de identificar e interpretar.

Introduction

Le milieu de l'éducation est un milieu complexe où les changements sont perpétuels. Pour réussir à naviguer dans un environnement de plus en plus contraignant et exigeant, les directions d'école doivent faire preuve de leadership. Or, si le changement a été véhiculé comme étant une occasion de transformation du système en laissant croire que les directions auraient davantage de pouvoir pour exercer leur leadership, la réalité est plus complexe puisque leurs rôles et responsabilités ont été considérablement bouleversés (Brassard, 2007) et leurs tâches ont augmenté et se sont complexifiées (Corriveau, 2004). En conséquence, puisqu'elles ne peuvent affronter l'ampleur des défis à elles seules, une certaine forme de leadership a été encouragée pour permettre à l'ensemble des acteurs de l'école de contribuer aux missions communes de celle-ci. Dans cette perspective, la capacité de distribuer le pouvoir d'influence au sein des acteurs de l'école fait maintenant partie des nouvelles stratégies proposées aux directions d'école. Ce texte propose de se pencher sur les possibilités d'actualisation d'un tel leadership distribué dans le contexte des réformes éducatives qu'a connues le Québec.

Après avoir abordé les transformations organisationnelles, le renouveau pédagogique et les conséquences de ces changements sur les directions d'école, nous présenterons le cadre conceptuel relatif au leadership distribué. Une méthodologie qualitative a été privilégiée pour répondre à l'objectif de notre recherche qui se basera sur trois études de cas que nous discuterons selon trois perspectives différentes.

Transformations organisationnelles et curriculaires

Le système d'éducation au Québec est en constante transformation depuis des décennies, mais l'ampleur des changements semble avoir atteint son point culminant à la fin du 21^e siècle. Depuis une quinzaine d'années, de profondes transformations ont affecté simultanément la structure, les lois, le curriculum et, conséquemment, l'organisation du travail. Cette métamorphose du système scolaire québécois a modifié considérablement les relations entre les commissions scolaires et les écoles et a eu un impact important sur les directions d'établissement scolaire.

En particulier, les années récentes ont été marquées par un changement des approches de la gestion des établissements scolaires (OCDE, 2001). Les modalités de gouvernance ont donné lieu à une politique de décentralisation et à une régulation des systèmes éducatifs par objectifs (Lessard et Brassard, 2006).

Reculons jusqu'au début des années 1990 afin de situer dans leur contexte les transformations du système scolaire québécois qui nous préoccupent (Lessard, Henripin et Larochelle, 2007). Le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) daté de 1991-1992 et intitulé *La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle* (CSE, 1993a) marque un tournant. Dans ce rapport, le CSE déplore, entre autres, « l'excès de centralisation au sein du système d'éducation » faisant en sorte que les « rapports hiérarchisés et autoritaires » sont omniprésents. L'obligation du

respect des règlements et procédures est dénoncée comme extrêmement lourde et le rapport considère que «la marge de manœuvre des administrations locales s'est trouvée asphyxiée sous la paperasse». Le diagnostic du CSE, à cette époque, est que le nombre de règles et de directives paralyse l'action des écoles, dont le fonctionnement est rendu de plus en plus complexe. Il en découle une perte d'énergie de la part des acteurs éducatifs qui tentent d'articuler et de satisfaire toutes les règles qui ne sont pas adaptées à leurs réalités. En tentant de se conformer ainsi aux différents règlements, les établissements scolaires risque de perdre en efficacité et de se détourner de leurs vraies missions.

Afin de remédier à cette situation, le Conseil supérieur de l'éducation suggère plusieurs pistes d'action. D'abord, pour assouplir et simplifier la structure, il propose de «déléguer [à l'établissement] plus de responsabilité en ce qui touche les modalités de l'action». Si «un réexamen des activités de planification» est absolument nécessaire, cela ne peut être fait sans «tenir compte de l'environnement social». De façon plus concrète, le CSE insiste sur l'importance de «réaffirmer les consensus sur le sens de la mission éducative», mais, pour y parvenir, il faut nécessairement «entreprendre une mobilisation significative de personnels responsabilisés en vue de leur adhésion aux buts collectifs». Le CSE propose ainsi de passer d'un modèle bureaucratique à un modèle de mobilisation en donnant une plus grande marge de manœuvre aux directions d'école pour gérer leur établissement et motiver leur personnel.

En 1997, le gouvernement du Québec a modifié la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives afin de traduire ces idées. Son principal objet étant la décentralisation des pouvoirs des commissions scolaires vers les établissements d'enseignement, cette modification de la loi a eu un impact direct sur la structure du système. Elle a transformé les rapports entre l'école et la commission scolaire en transférant de nombreuses responsabilités à l'école, ce qui a changé considérablement le cadre de gestion des établissements scolaires (Brassard, 2007). Par exemple, les articles 96.12 et 96.13, qui font en sorte que le conseil d'orientation soit remplacé par un conseil d'établissement, modifient de façon substantielle le cadre de gestion des établissements scolaires. Le conseil d'établissement est en effet constitué de la direction de l'établissement, de représentants des membres du personnel, de parents et de membres de la communauté qui doivent collaborer afin d'être tous impliqués dans la mission éducative de l'école.

Les articles 96.15 à 96.19 donnent également beaucoup plus de responsabilité à l'école en ce qui concerne les programmes d'études, les méthodes pédagogiques, l'évaluation des apprentissages et le passage des élèves d'un cycle à l'autre. Ainsi, l'école obtient certes la possibilité de définir son propre projet éducatif en fonction de son milieu et de ses aspirations, mais elle devient par le fait même responsable de gérer les modalités pédagogiques, les programmes d'études, les services éducatifs et le matériel didactique. En ce qui concerne les ressources humaines, en plus de devoir déterminer les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel, l'école a comme responsabilité supplémentaire d'assurer l'organisation des activités de perfectionnement (articles 96.20 et 96.21).

Comme le stipule Brassard (2007), les établissements scolaires recevant davantage de pouvoirs et de latitude, une partie de la gestion administrative s'est déplacée des commissions scolaires vers les écoles. Si la décentralisation visait à donner davantage d'autonomie aux établissements en se basant sur cinq éléments – l'augmentation de la marge de manœuvre, la décentralisation de l'organisation du travail, le soutien de l'expertise pédagogique des enseignants, le renforcement des liens entre l'école et la commission scolaire par l'obligation de rendre des comptes et, enfin, l'augmentation du leadership pédagogique des directions d'école (Brassard, 2007) –, notons que cela n'est possible qu'à la condition d'obtenir une participation accrue des enseignants et des parents et, par conséquent, de partager le « leadership » au sein de la communauté éducative (Leithwood *et al.*, 2007).

Parallèlement au changement organisationnel, le système scolaire du Québec a aussi subi de profondes transformations sur le plan de ses fondements pédagogiques. C'est en 1997 qu'a paru le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). Ce rapport s'est inspiré de plusieurs textes qui l'avaient précédé (CSE, 1993b, 1995; Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994). L'avis intitulé *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* (CSE, 1994) résume notamment les travaux entrepris par le Conseil supérieur de l'éducation depuis 1982 touchant les visées de l'éducation, la qualité, la pédagogie, les pratiques de l'école, l'évaluation des apprentissages, l'intégration des savoirs ainsi que l'ensemble des champs disciplinaires majeurs. Mieux connu sous le nom de rapport Inchauspé, le rapport *Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès* souligne le rôle des directions comme agents de changement et agents de la transformation de l'école.

L'objectif central de ce qui est devenu le renouveau pédagogique était de favoriser la réussite de tous les élèves, sans abaissement du niveau d'exigence, en préconisant des apprentissages essentiels et adaptés aux contraintes et réalités du 21^e siècle. À cette fin, la réforme visait à développer chez l'élève la mobilisation efficace de connaissances dans le but de réaliser des tâches dans des situations réelles. Malgré les bases théoriques sous-jacentes, l'ampleur de ces profondes modifications a suscité chez les intervenants du domaine scolaire de nombreuses inquiétudes liées à leur application sur le terrain.

Ainsi, en référence aux changements à apporter concernant le mode d'établissement des programmes d'études, il est clairement indiqué que des corrections doivent être apportées afin d'assurer une place aux acteurs les plus importants: les enseignants. Dans cette perspective, les directions ont eu pour défi de remettre en question le modèle dominant concernant l'organisation du temps de travail afin de favoriser le développement d'une culture de formation continue. La modification de l'organisation du travail nécessaire pour permettre aux enseignants d'avoir des espaces de rencontre est devenue ainsi une priorité pour favoriser l'implantation du renouveau pédagogique et « la préoccupation de la formation continue doit être, certes, la responsabilité de chaque enseignant et enseignante, mais les directions d'école doivent la favoriser, la soutenir, la rendre possible dans leur école en lui accordant de l'importance » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997,

p. 113). Notons à cet égard que, bien que le renouveau pédagogique ait été approuvé par l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), cette dernière, qui représente 1800 gestionnaires scolaires, avait formulé une série de recommandations au sujet du manque de ressources, de matériel didactique et des besoins de formation destinées à l'ensemble des partenaires du réseau de l'éducation (ACSQ, 2000).

Sur la base de ces considérations, on peut légitimement émettre l'hypothèse que ces changements ont eu un impact sur le travail des directions d'école qui ont dû faire preuve de leadership non seulement pour favoriser l'appropriation des changements organisationnels, mais aussi pour permettre l'implantation du renouveau pédagogique.

Les conséquences sur le travail des directions d'école

Si la réforme du curriculum n'a cessé d'être médiatisée et critiquée (Mellouki, 2010), on peut s'interroger sur l'impact qu'elle a pu avoir sur les directions d'école qui sont chargées de favoriser ses transformations tout en étant, en partie, les cibles de ces changements (Cloutier, 2007).

Aux États-Unis, par exemple, Easton et Bennett (1993) ont montré que la réforme scolaire à Chicago a eu pour effet d'augmenter la charge de travail des directions d'école et, par conséquent, l'amplitude horaire de leurs journées. Devant les exigences de cette réforme, les directions dirent consacrer davantage de temps pour les tâches administratives et moins pour les aspects pédagogiques. De plus, les 450 directions de cette étude admirent avoir eu besoin de nouvelles compétences pour faire face aux exigences de la réforme tout en manquant de ressources pour actualiser le leadership nécessaire à son implantation.

Au Québec, dans une étude menée en 2001 par les chercheurs du Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire (le GRIDES), 49,2 % des directions interrogées déclaraient que leur influence sur le fonctionnement de l'établissement avait augmenté, voire beaucoup augmenté (42,5 % disant qu'elle était semblable). Parallèlement, elles étaient 96 % à répondre que le nombre d'activités avait augmenté et 96,8 % à déclarer que leur tâche était plus complexe (Brassard *et al.*, 2001).

Plusieurs auteurs s'entendent ainsi sur le fait que depuis l'implantation de la réforme, le travail des directions est plus lourd et que les tâches se sont complexifiées (Moisset *et al.*, 2003; Corriveau, 2004; Brassard, 2007; Cattonar *et al.*, 2007). Les directions d'école, qui demeurent sous la responsabilité hiérarchique du directeur général de la commission scolaire, doivent dorénavant justifier leurs décisions et rendre davantage de comptes à la commission scolaire ainsi qu'aux parents qui siègent au conseil d'établissement et qui représentent de ce fait un nouveau palier auquel elles doivent se rapporter. Les résultats de la recherche de Cloutier (2007), menée sous forme d'entrevues auprès de 45 directions d'école, mentionnent également les préoccupations et inquiétudes relatives aux changements anticipés. On constate que les directions sont inquiètes et vivent un sentiment d'insécurité au regard du curriculum,

en particulier au regard de cinq grandes catégories: préoccupations à propos du changement, préoccupations personnelles, préoccupations managériales, préoccupations de collaboration et préoccupations de résultats. «En certains cas, ces préoccupations expriment implicitement un besoin du directeur d'obtenir de l'information sur le changement » (Cloutier, 2007, p. 104).

Comme le fait remarquer Corriveau (2004), ces changements qui normalement devraient constituer une opportunité de croissance semblent plutôt davantage porter sournoisement les directions passionnées par leur travail vers un risque d'épuisement professionnel: « Parmi les 68 directeurs et directrices interviewées, 30 nous ont confié, dans leurs mots, leurs inquiétudes quant aux dangers de glisser vers la suridentification professionnelle et aux risques qu'ils encourent pour leur santé physique et mentale » (p. 109). Corriveau parvient à de tels constats en s'appuyant également sur les résultats de l'étude de Brassard *et al.* (2001) dans laquelle une majorité des 544 directions disent manquer de temps pour la quantité des tâches à accomplir. D'ailleurs, selon un sondage récent par la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE, 2009), les 225 directions interrogées disent être submergées par la bureaucratie: 7 réunions (18 heures), 67 courriels, 16 documents de 25 pages qui demandent 59 signatures en moyenne sur une semaine de travail.

Poirel (2010) a également montré l'importance des contraintes subies par les directions d'école du Québec en mettant en évidence cinq caractéristiques de leur travail: les interruptions et les empêchements, le manque d'information, l'application des règles et règlements et les conflits à gérer au sein de l'équipe-école. Parmi ses résultats, 63 % de l'ensemble des 171 directions d'école qui ont participé à la recherche ont indiqué être fréquemment ou très souvent dérangées par la charge de travail et 45 % par la quantité de rapports et documents administratifs à produire. Plus du tiers (37 %) ont indiqué être fréquemment ou très souvent dérangées par le manque d'information concernant les changements pédagogiques et administratifs qui pourraient influencer la réussite éducative ainsi que par l'obligation de devoir se conformer aux règlements du ministère, de la commission scolaire et autres règles (35 %).

Comme le montrent plusieurs études citées ci-dessus, depuis la réforme les directions d'école ont davantage de mesure de contrôle et leur travail s'est alourdi et complexifié. Nous nous interrogeons donc sur leur marge de manœuvre et sur la possibilité qu'elles ont d'agir à titre de « leader » depuis la réforme organisationnelle de 1998 et la réforme pédagogique implantée depuis 2000.

La distribution du leadership en période de changement

De nombreuses études montrent que les directions d'établissement scolaire doivent faire preuve de leadership pour relever les défis contemporains (Canadian Association of Principals, 1999; Hartle et Smith, 2004; Wahlstrom *et al.*, 2010). Le leadership s'avère une des principales compétences requises pour la profession

(Gouvernement du Québec, 2006) et plusieurs provinces canadiennes ont fixé des normes de leadership pour sélectionner des directions d'établissements scolaires compétentes et qualifiées (Institut de leadership en éducation, 2008).

Le leadership a fait l'objet de nombreuses études et il existe aujourd'hui une grande diversité de définitions pour rendre compte de ce phénomène (Leithwood et Duke, 1999; Leithwood, Jantzi, et Steinbach, 1999). En éducation, on privilégie en général deux modèles distincts: le leadership pédagogique ou « *instructional leadership* » – à distinguer du « *educational leadership* » qui englobe plus largement la gestion d'un établissement scolaire – (Langlois et Lapointe, 2002) et le leadership transformationnel (Brunet et Boudreault, 2001).

Le leadership transformationnel (Bass et Avolio, 2004) est centré sur l'engagement des enseignants. Il repose sur quatre dimensions par lesquelles une direction d'école peut influencer le comportement des membres de son équipe (l'influence idéalisée, la motivation par l'inspiration, la stimulation intellectuelle et la considération individuelle) et a longtemps été considéré comme la panacée. Mais, devant la faiblesse des résultats sur la réussite des élèves, ce type de leadership semble avoir été délaissé (Wahlstrom *et al.*, 2010).

L'actualisation d'un leadership pédagogique, qui touche le processus d'enseignement, apparaît également avoir certaines limites en raison de la position hiérarchique des directions:

Principals occupy a middle management position in which their authority to command is severely limited. The limited authority of principals is compounded when considered in light of their need to meet the expectations of those above and below them in the hierarchy (Hallinger, 2003, p. 335).

En outre, dans un contexte de réformes où les écoles sont devenues de plus en plus complexes, la croyance en un leader, aussi charismatique soit-il, qui puisse changer à lui seul tout un milieu semble s'être émoussée. De telles critiques ont permis de réactualiser le concept de leadership distribué (Gronn, 2008) qui théorise la manière dont le pouvoir peut être « distribué » dans un établissement scolaire. Ainsi, s'il existe une pluralité de conceptions du leadership distribué (Harris, 2007), toutes ont en commun de se détourner d'une vision du leadership centré sur la seule direction formelle de l'établissement, aussi « héroïque » soit-elle, pour envisager une influence dispersée parmi les acteurs de l'école (Leithwood *et al.*, 2007). Ainsi, selon Bolden (2011), « le point commun de ces travaux est l'idée que le leadership n'est pas le monopole d'une seule personne, suggérant la nécessité d'une compréhension plus collective et systémique du leadership considéré comme un processus social » (p. 352; traduction libre).

Avant d'être normative, cette conception du leadership est surtout descriptive et vise à rendre compte du leadership comme étant une action située (Spillane, Halverson et Diamond, 2008). La direction et la dynamique de l'établissement sont ainsi décrites sur la base de leaders multiples dans des situations diverses autour de trois axes principaux (les situations, les leaders, les affiliés) (Spillane, 2005; Spillane, Halverson et Diamond, 2008). Comme le mentionne Crespo (2008), le leadership

Dans un contexte de réformes où les écoles sont devenues de plus en plus complexes, la croyance en un leader, aussi charismatique soit-il, qui puisse changer à lui seul tout un milieu semble s'être émoussée.

Le leadership distribué ne correspond donc pas uniquement à la division des tâches au sein des membres d'un groupe, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école et à son contexte.

distribué ne correspond donc pas uniquement à la division des tâches au sein des membres d'un groupe, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école et à son contexte.

Après plus de dix années écoulées depuis le début des profonds changements qui ont affecté le système éducatif québécois, misant sur la prise en charge distribuée des tâches de gestion, sur une responsabilisation collective et sur un encouragement de la professionnalisation des acteurs éducatifs, nous nous interrogeons sur l'actualisation d'une telle gestion distribuée dans les établissements scolaires du Québec. Dans la mesure où toutes les conditions semblent avoir été rassemblées pour favoriser l'actualisation d'un leadership distribué, comment rendre compte du fait que les directrices et directeurs se plaignent d'un alourdissement de leurs tâches (Brassard *et al.*, 2001; Poirel, 2010)?

Méthodologie

Afin de répondre à cette question, nous avons eu recours à une démarche par études de cas (Passeron et Revel, 2005). Cette stratégie méthodologique est privilégiée par les recherches sur le leadership distribué (Spillane, 2005; Spillane et Diamond, 2007). Elle s'inscrit également dans le besoin de mieux comprendre «la dynamique des établissements» (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2008, p. 114). Nous disposons d'un matériel assez abondant d'études de cas provenant de différentes sources : des observations auprès de cinq directions d'établissement secondaire menées dans le cadre d'une recherche doctorale (Poirel, 2010), des observations auprès de quatre directions d'école primaire dans le cadre d'une recherche pilotée par Pierre Lapointe (2005-2008) et subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et, enfin, des comptes rendus de réunions réalisés dans le cadre de stages d'observation par de futures directions d'école. Pour alléger notre présentation, nous avons privilégié le recours à la première source en nous limitant à trois situations en particulier.

Dans le cadre de cette recherche doctorale (Poirel, 2010), cinq directions d'école secondaire ont été observées et filmées durant leur journée de travail. Les données rassemblées ont fait l'objet d'une analyse en termes de gestion de leur stress. Nous proposons ici une analyse secondaire de ces données en nous centrant sur les conditions organisationnelles, les interactions et le fonctionnement distribué de l'établissement.

L'échantillon comprenait quatre hommes et une femme, travaillant dans différents établissements du Québec (écoles secondaires du Saguenay, de la Rive-Sud de Montréal et sur l'île de Montréal). Toutes ces directions peuvent être considérées comme expérimentées. Elles nous ont été désignées comme ayant un certain prestige dans leur milieu, soit pour avoir relevé des défis importants, soit pour diriger une école de très grande taille ou considérée comme difficile.

En plus d'être observées, ces personnes ont été filmées durant leur journée de travail, dans leur bureau et, quand cela était possible, lors de l'animation de réunions.

Ce sont ces moments privilégiés où le directeur ou la directrice collaborait avec son équipe qui ont été retenus ici. Si une des difficultés est d'opérationnaliser le leadership distribué, notons que la méthode utilisée répond à la nécessité avancée par les auteurs de ce courant de recourir à des approches plus sensibles à la dynamique relationnelle et en prise direct avec la réalité (Harris, 2009; Spillane, Halverson et Diamond, 2008).

Outre les observations filmées, nous avons eu recours au dispositif bien connu dans la formation des enseignants: la rétroaction vidéo (Tochon, 1996). Utilisé ici à des fins de recherche dans la tradition de l'analyse psychologique de l'activité (Leplat, 2000), ce dispositif place le sujet devant l'enregistrement vidéo de son activité en lui demandant de commenter plan par plan les images qui se déroulent à l'écran. Il est guidé en cela par le chercheur qui cherche à comprendre dans le détail son activité. Il est ainsi possible de s'informer du contexte, des contraintes et de l'activité mentale du professionnel au moment de la situation filmée. On récupère par ce moyen des dimensions invisibles à l'écran, mais essentielles pour comprendre l'activité en train de se réaliser.

Ainsi, dans un intervalle d'une semaine, chaque directeur ou directrice a dû regarder un montage d'une dizaine de courtes séquences prélevées dans le film de son activité. La rétroaction vidéo s'est déroulée sur une période d'une heure dans les locaux de l'école et a également été filmée à des fins d'analyse. Deux chercheurs ont procédé à un codage détaillé des vidéos et des verbatims avant de parvenir à un accord sur l'analyse de contenu. Ajoutons que, selon le modèle préconisé, l'analyse ne porte ni sur les comportements de leadership, ni sur la situation, mais sur les interactions entre la situation particulière, la réflexion des directions et leurs comportements devant des tâches spécifiques (Spillane, 2008). C'est en particulier la distribution des responsabilités et l'implication des participants qui ont retenu notre attention dans ces trois études de cas.

Trois études de cas pour analyser le pouvoir distribué dans les écoles

Les réunions et les comités nous ont semblé être un lieu privilégié pour étudier la distribution du pouvoir entre le leader formel et les autres acteurs de l'école. Les trois cas présentés dans cette section ont donc en commun de mettre en présence une direction et son équipe lors: 1) d'une réunion du conseil des enseignants portant sur l'implantation du nouveau pédagogique, 2) d'un comité de gestion où sont discutés le choix et l'utilisation des nouveaux manuels et 3) d'une réunion de niveau où sont examinés les problèmes de discipline avec des enseignants et un psychoéducateur. Ce dernier cas ne porte pas sur le nouveau pédagogique, mais nous l'avons retenu comme illustration des difficultés à partager l'influence et les responsabilités sur des sujets délicats.

Les trois situations présentées ici se sont déroulées entre novembre 2007 et janvier 2008: l'une à Saguenay, les deux autres sur la Rive-Sud de Montréal. Dans ces

trois cas, nous avons observé et analysé les échanges entre la direction et les autres participants de la réunion afin de mieux comprendre la distribution de l'influence et du pouvoir au sein de l'équipe-école dans un contexte de réforme visant à accroître les responsabilités des membres de la communauté éducative.

Le choix des manuels et la responsabilité des enseignants

Dans cette situation, la direction était en présence de l'adjointe administrative ainsi que de quatre directions adjointes dans le cadre d'une réunion de gestion. La séquence analysée montre la direction en train d'apprendre de la part de l'adjointe administrative que les manuels achetés qui servent à couvrir le nouveau programme ne seront pas utilisés par les enseignants. Conformément aux dispositions de la Loi sur l'instruction publique, le choix des manuels est proposé par les enseignants et approuvé par la direction. Dans le contexte du renouveau pédagogique, de nouveaux manuels ont donc été choisis afin d'implanter les nouveaux programmes. À cette nouvelle, la direction semble visiblement sous le choc: elle se prend la tête, se met la main au visage et ferme les yeux durant cinq secondes («*Pardon?*»... «*Ils se servent pas du deuxième livre! Tabarnache!*»). Dans l'enregistrement, on entend l'adjointe administrative donner une explication sur cette situation:

P qui me poussait en disant «ben là on arrive à la mi-année donc je devrais avoir le deuxième livre»... Alors là j'ai deux enseignantes qui sont allées voir Y. en disant ben là nous autres on les veut pas. Fait que là, P. les a toutes faites parker [...] Moi ma réaction c'est, «pourquoi qu'on les a achetés?»... «Ça coûte un bras et trois quarts» [...] E., en secondaire trois, qui dit: «de toute façon, je n'ai même pas fait la moitié du premier livre, pourquoi j'irais dans le deuxième livre... j'aurais jamais le temps de faire ça...».

En s'observant lors du rappel stimulé, la direction commence d'abord par montrer sa préoccupation pour les coûts: «J'en reviens pas... Ça a pas d'allure... Sais-tu combien ça m'a coûté ces livres-là?», mais sa préoccupation se déplace rapidement vers le travail qui a été réalisé et la gestion que cela a demandée:

Écoute, je me suis assis avec les profs et les maisons d'édition. On a fait des évaluations, on leur a fait faire des feuilles d'évaluations, on fait venir les maisons d'édition, ils travaillent fort, ils choisissent le volume... Écoute, c'est vraiment un processus qui est laborieux...

Il y a donc eu un travail de collaboration entre tous les acteurs, un travail d'interaction réciproque ayant permis de faire le choix des volumes nécessaires pour couvrir l'ensemble du programme. Toutefois, la direction explique également qu'il n'existe pas un réel engouement pour la pédagogie au sein des enseignants de cette école:

Ce qui est malheureux, pis c'est plate à dire... ça fait longtemps que je le dis... Souvent, les enseignants s'acoquinent derrière un livre. Le prof va prendre le livre, va suivre le livre... page par page... C'est pas ça de la pédagogie. Va chercher un élément, vas-y chercher le livre... Tout d'un coup... 7, 8 situations

d'apprentissage dans l'autre livre qui sont intéressantes... Ça, j'ai de la misère avec ça.

Est soulevée également à cette occasion la question du professionnalisme des enseignants et la fonction des manuels pour la pratique enseignante (« *il est où le professionnalisme des profs là-dedans...?* »). En théorie, le manuel est un outil, une ressource, qu'utilise un professionnel pour guider les activités d'apprentissage des élèves, mais nullement un modèle. L'enseignant n'est pas un technicien qui suit les indications du manuel, mais un professionnel qui use des manuels comme d'un instrument pour actualiser un programme. Sa part d'autonomie est donc centrale, ainsi que le mettent en avant les programmes de formation de l'école québécoise. L'incident rapporté plus haut met en évidence, pour cette direction, ce qu'elle qualifie d'absence de jugement professionnel de certains enseignants.

Au cours du processus de sélection des manuels scolaires, la direction a suivi les étapes officielles et l'esprit de la loi. Pourtant, loin de servir d'accompagnateur d'un processus, elle en reste le fer de lance, le leader: le résultat de cette démarche n'est pas intégré par les enseignants qui ne semblent pas se sentir responsables, ni engagés par les choix pris collectivement. Pire, lors du comité de gestion, le directeur est le seul à réagir: les quatre autres adjoints présents semblent attendre sa réaction à laquelle ils se conforment, mais sans alimenter la réflexion du directeur qui se retrouve seul devant « ses » responsabilités. Les mots utilisés par l'adjointe administrative qui signale le problème sont d'ailleurs significatifs: « Je savais que tu n'aimerais pas cela », laissant entendre que l'implantation du renouveau pédagogique est l'affaire de la direction, mais pas des adjoints.

Tensions autour de l'implantation d'un nouveau programme

Conformément aux dispositions de la convention collective, le conseil des enseignants (CE) est un comité de participation des enseignants qui permet aux représentants syndicaux de relayer la parole de leurs membres concernant le fonctionnement et les politiques de l'école. Au cours d'une telle réunion, la direction se voit reprocher d'imposer la mise en place de nouveaux cours pour lesquels on manque d'informations. Compte tenu de ce qui a été présenté plus haut, on pourrait se demander si le respect et l'actualisation du régime pédagogique dans l'école sont la seule responsabilité de la direction. La réponse est évidemment négative: tout employé du Ministère doit se plier à ces règlements, qu'il s'agisse des programmes de formation ou du régime pédagogique. Pourtant, au lieu de collaborer à la recherche d'une solution, la séquence ci-dessous illustre une culture de l'opposition que l'on pourrait qualifier de systématique. La situation montre clairement une identification de la direction avec les règlements ministériels, comme si la direction en était l'auteur, sans penser que l'embarras lié aux difficultés de l'implantation du renouveau pédagogique pourrait également être vécu par la direction (Cloutier, 2007).

La première intervention est le fait d'une enseignante qui argumente sur le manque de temps et de ressources dans l'implantation jugée trop rapide du cours:

C'est parce que si on vend aux étudiants le fait qu'ils vont travailler 60 % du temps en atelier... C'est pas vrai, on ira pas 60 % du temps en atelier. C'est impossible... On n'a pas de projet de montage, on n'a pas le matériel, on n'a même pas encore l'autorisation pour aller dans ce local-là» [...] On y met beaucoup d'énergie et de bon vouloir mais on y arrive difficilement. C'est six cours à monter par cycle. Ça fait beaucoup de quelque chose de complètement différent... Ça, ça sera pas fini pour l'année prochaine, ça sera pas au point ce cours-là. Il faut en embarquer un autre? Nommez-moi combien de matières ont deux cours à monter. Ça arrive à nous pour la première fois.

Tout au long de cette contestation, la direction demeure à l'écoute et, au moment même où elle s'apprête à répondre, un autre enseignant intervient et la confronte :

Va falloir que vous mettiez de l'eau dans votre vin parce que... attendez-vous pas à ce qu'on fasse une énorme distinction entre l'appliqué et le général et elles iront de l'avant du mieux possible et si ça se fait sur une période de trois ans, quatre ans ou cinq ans pour réaliser les attentes de ce que le ministère voudrait de ce programme-là, ça sera sur cinq ans... Parce que moi je ne serais pas d'accord pour faire ce qu'on lui dit et moi le cours qu'on lance dans les bras comme ça avec aucun contenu, à peine, avec voici ce que vous devez faire, avec aucune préparation de ce contenu-là. Moi je dis non. Ça ne se fait pas sur une base d'un an, ça se fait sur trois ans au minimum... Pour l'année prochaine, c'est impossible, elles iront avec ce qu'elles peuvent.

La direction finira par clore le débat – « c'est exactement ce qu'on dit » –, avant de passer à autre chose. Lors de la confrontation vidéo, elle montre alors que sa préoccupation touche plus l'enseignante et le climat de l'école que le renouveau pédagogique : « Je pense pas au renouveau là-dedans [...] Elle est très insécure, elle n'est pas bien personnellement, elle mine le climat. Les gens le disent... ». La direction tente aussi de comprendre l'intervention de l'autre enseignant :

Politiquement, j'essaie d'évaluer c'est quoi son rôle... Il joue un rôle autour de la table [...] quand il a parlé de la grille-matières, il veut stopper ce programme-là [...] il veut assurer qu'il a bien porté son grief [...] à elle. Par contre, il me demande d'aller de l'avant dans le projet, les sciences en quatrième secondaire alors qu'ils n'ont même pas le programme... c'est un paradoxe. J'essayais de lui montrer son incohérence... j'ai dit tu veux stopper un projet... un programme qui... on a le contenu, il est déjà en application cette année, la formation est faite, mais tu veux aller de l'avant avec un dont on n'a même pas le contenu du programme. Là, je ne comprends pas. Ben là, il m'a dit : « Je représente ma collègue ». Qui est elle.

La direction revient sur une situation arrivée auparavant : « Je ferme les yeux parce que la dernière fois, quand il a parlé du programme, il a parlé de manigances des directeurs. Là, je me suis un peu choqué avec lui... ». Ce retour en arrière montre les contraintes de la direction qui n'a d'autres choix que d'appliquer la réforme : « J'ai dit,

regarde, ce mot-là a pas sa place. Y a personne ici qui manigance... Je suis tenue de faire appliquer les programmes... On a un programme à appliquer là. C'est pas une manigance ça.»

La direction ne remet pas en cause les étapes officielles dans cette situation puisque l'implantation du curriculum fait partie de son devoir: « *Je suis tenue de faire appliquer les programmes...* » Mais, en assumant l'entière responsabilité, la direction se retrouve isolée dans ce processus d'implantation et la confrontation des enseignants montre qu'au lieu de participer à la recherche de solutions ils sont plutôt mobilisés à ralentir le processus. À leurs yeux, l'implantation de nouveaux cours relève de la direction: « *Va falloir que vous mettiez de l'eau dans votre vin parce que [...]... attendez-vous pas à ce qu'on fasse une énorme distinction entre l'appliqué et le général...* » Dans la mesure où la direction se préoccupe davantage du climat (« *elle mine le climat*») et du rôle politique (« *il joue un rôle autour de la table*»), l'analyse montre non seulement le manque de solidarité et de mobilisation autour du nouveau pédagogique au secondaire et des moyens mis en place, mais aussi le désengagement des enseignants dans la recherche collective de solutions, favorisant plutôt une confrontation nourrie par une culture de l'opposition.

Un problème de discipline concernant un enseignant

Dans la présente situation, une direction adjointe du secondaire est réunie avec un psycho-éducateur et une enseignante dans son bureau pour passer en revue des cas d'élèves en trouble de comportement. Ils en viennent à évoquer une situation difficile qui excède l'objet de la réunion: le problème d'un enseignant qui ne parvient pas à gérer sa classe et à endiguer des manifestations de violence qui ont lieu dans ses cours. Mais la direction adjointe semble marcher sur des œufs lorsqu'elle tente d'aborder le fond du problème: « *A. [l'élève] c'est pas euh... la problématique, oui, A. [l'élève] n'est pas fin mais à quelque part [ouvre et ferme son stylo] il y a une dangerosité qui n'est pas nécessairement celle de A. [l'élève].* » Après avoir subtilement ouvert la porte sur la possibilité que le problème vienne non seulement de l'élève mais aussi de l'enseignant en question, la direction adjointe se tourne vers le psycho-éducateur afin de valider sa compréhension: « *Je sais pas si je m'exprime assez clairement.* » Par la suite, en insistant sur le manque de contrôle sur la classe et le risque encouru, la direction donne la chance à l'enseignante présente de s'exprimer au sujet de la situation et de son collègue qui éprouve des difficultés. Celle-ci manifeste alors sa crainte au sujet de l'utilisation de couteaux de précision (« *exactos*») dans la classe. La direction tente alors de la rassurer en insistant sur l'importance du travail d'équipe:

J'ai dit à F qu'il ne peut pas entrer autre chose qu'un exacto, c'est le plus dangereux qu'ils peuvent avoir. Moi, là, moi, ce que je vous dis, regarde, j'écris des choses dans le sens où il faut le soutenir et on a soutenu mais dès que l'on n'a plus de soutien... [sourir]. Je ne sais pas si tu comprends. Ça va quand G. est là.

Devant l'insistance de la direction adjointe, l'enseignante finit par reconnaître que tout se déroule bien lorsque l'enseignant visé a du soutien, mais que, dès qu'il se

retrouve seul, son comportement est à risque pour les élèves. Le discours de la direction adjointe a de la peine à passer et il revient sur cet aspect de la situation au cours du rappel stimulé : *Elle, elle est mal à l'aise de toute la situation... c'est un collègue. Elle se mouillera pas. Ce qu'elle dit, c'est que, elle, elle peut pas se mouiller. Elle peut juste venir me voir, me demander de l'aide, pis moi aller...* » L'analyse de la séquence montre que personne ne veut se compromettre. Le psycho-éducateur est complètement absent de la discussion. Il demeure passif et ne semble pas se sentir concerné, probablement en raison du déplacement de la problématique, qui est passée de l'élève à l'enseignant. Quant à l'enseignante qui ne veut pas se « mouiller », on ne sent aucunement de collaboration de sa part et elle cherche plutôt à se débarrasser du problème. Malgré un semblant d'empathie envers la direction, elle s'attend à ce que celle-ci assume ses responsabilités : « *Ben moi je ne ferais pas ta job!* » Cette interaction, éclairée par le dispositif de la confrontation vidéo, montre combien il est difficile de distribuer l'influence et les responsabilités concernant les dossiers sensibles de l'école. La direction est renvoyée dans son rôle formel et le recours à une influence distribuée est récusé.

Discussion des cas présentés

Dans cette section, nous soulignerons les constats qui semblent se dessiner sur la base de ces trois cas et tenterons d'apporter des éléments explicatifs qui touchent la conception des rôles dans l'établissement, le contenu des changements pédagogiques et la distribution du pouvoir dans l'établissement.

Commençons par les constats. Ces trois cas illustrent les difficultés à actualiser un leadership distribué dans les écoles secondaires du Québec. D'abord, le premier cas nous paraît riche d'enseignement : dans cette situation, la direction de l'école se trouve isolée face à ses adjoints devant l'inconséquence des enseignants qui ne se sentent pas tenus par leur propre choix concernant l'outil didactique. Si la direction aborde le manque de professionnalisme, on pourrait également parler d'une déresponsabilisation des enseignants, alors même que les processus institutionnels favorisent leur participation et leur implication. Le leadership distribué est ainsi mis en échec et a peine à s'actualiser malgré toutes les conditions institutionnelles qui lui seraient favorables.

Dans le deuxième cas, c'est l'application du régime pédagogique qui fait face à la protestation de certains enseignants. Il s'agit pourtant d'un encadrement légal défini au niveau national auquel les directions et le personnel scolaire doivent se conformer. Bien que la direction fasse preuve d'écoute et d'une approche conciliante, elle doit faire face à une vive critique l'accusant de se contredire et à une menace d'une opposition encore plus forte. Dans le contenu, les échanges montrent que les enseignants ne se sentent pas tenus par ces prescriptions touchant la pédagogie qu'ils l'accusent implicitement de leur imposer.

Dans le troisième cas, la direction peine à faire reconnaître par les participants une problématique touchant un de leurs collègues. Usant de précautions, elle finit

par faire accepter son diagnostic avec pour réponse qu'elle devra faire face seule à cette problématique, sans compter sur leur soutien, alors que les interlocuteurs sont pourtant d'accord sur le fond du problème.

Ces trois séquences offrent donc des contre-exemples aux études de cas présentées par les auteurs de l'ouvrage collectif dirigé par Spillane et Diamond (2006) illustrant un leadership distribué dans certaines écoles américaines.

Le paradoxe est donc entier entre, d'une part, des changements organisationnels et pédagogiques qui mettent au centre la responsabilisation, l'initiative et l'autonomie professionnelles dans le fonctionnement de l'école et, d'autre part, la dynamique interactive réelle au sein des écoles québécoises. Comment expliquer cet écart? À notre sens, trois aspects peuvent être convoqués pour expliquer les difficultés d'une distribution du pouvoir dans les écoles.

L'influence à l'épreuve des idéologies professionnelles

Comme le montrent les deux premiers cas présentés, les enseignants n'adhèrent pas toujours aux nouveaux programmes. Ils préfèrent se réfugier derrière les manuels qui font office de modèle ou s'opposent ouvertement à l'implantation. À cet égard, les représentants syndicaux semblent parfois se comporter comme des contre-pouvoirs face à la direction, comme on peut le voir dans le deuxième cas présenté. Tant que la culture professionnelle des enseignants sera centrée sur l'interaction avec les élèves, les conditions minimales pour une influence distribuée entre les acteurs de l'école ne seront pas rassemblées. Dans une synthèse de leurs recherches, Tardif et Lessard (1999) montrent que les enseignants attendent de la direction qu'elle résolve leurs problèmes, qu'elle les soutienne, mais surtout qu'elle ne s'ingère pas dans leur travail. Il existe clairement une différence de logique d'action entre les directions et les enseignants (Brassard, 2007), marquée par des idéologies divergentes (Lessard, Kamanzi et Laroche, 2008) et en particulier par une attitude teintée de scepticisme de la part des enseignants (Deniger *et al.*, 2006). Une culture de l'engagement organisationnel n'est pas toujours présente, élément pourtant essentiel à la distribution du leadership (Hulpia et Devos, 2010).

Afin d'expliquer ce phénomène, on pourrait faire référence aux travaux de McGregor (1956), qui soulignait, en développant la distinction entre un modèle X et un modèle Y, qu'une culture organisationnelle bureaucratique provoque chez les employés une culture du retrait. Rien ne laisse croire qu'il suffit de faire appel à l'inventivité et à la créativité des employés pour qu'ils changent de comportement. Ce passage brutal entre deux cultures est clairement mentionné par Carpentier (2010) pour expliquer l'échec de l'implantation du renouveau pédagogique. En effet, « [l]es politiques éducatives des dernières décennies ont heurté de front cette conception individuelle et statutaire de l'autonomie professionnelle » (Lessard, Kamanzi et Laroche, 2008, p. 114). Or, on ne peut passer comme par magie d'une culture bureaucratique à une culture de la responsabilité organisationnelle, puisque ce passage suscite d'abord une réaction de méfiance qui ne facilite en rien un climat de collaboration, d'échange et de partage des responsabilités.

On ne peut passer comme par magie d'une culture bureaucratique à une culture de la responsabilité organisationnelle, puisque ce passage suscite d'abord une réaction de méfiance qui ne facilite en rien un climat de collaboration, d'échange et de partage des responsabilités.

L'influence à l'épreuve du nouveau pédagogique

Une deuxième explication toucherait la réforme éducative qui laisse certes de la place pour l'initiative pédagogique, par exemple dans le choix des situations d'apprentissage, mais dont l'esprit reste difficile à saisir (Cerqua et Gauthier, 2010). L'application sur le terrain demeure par conséquent très compliquée (Bégin, 2010; Mottet, 2010), comme le montre de façon concrète le deuxième cas présenté. Carpentier (2010) souligne également qu'«une certaine expertise concernant les concepts à introduire aurait ainsi peut-être intérêt à préexister à l'implantation» (p. 453). Par exemple, il faudrait que l'on sache auparavant ce qu'est une compétence qui demeure «un concept qui n'est pas stabilisé, même dans la documentation scientifique, un concept qui fait l'objet de toutes sortes d'interprétations» (Tardif, 2004, p. 9). N'étant pas capable de déterminer ce que serait exactement une pédagogie de la compétence pour chaque discipline, on confie à chaque enseignant la charge de l'élaborer. En prétextant que ce sont les enseignants qui sont les experts, on les valorise certes, mais sans leur donner les outils, le temps et la marge de manœuvre nécessaires pour intégrer et s'approprier les fondements sur lesquels repose la réforme du curriculum (deuxième étude de cas).

En outre, si la majorité des directions au secondaire a pu être enseignant ou conseiller pédagogique, cela ne fait pas d'eux des experts dans les différentes didactiques. Dans la mesure où elles sont plus jeunes et ont moins d'expérience en arrivant en poste (Gouvernement du Québec, 2000; Fortin, 2006; Gouvernement du Québec, 2006), elles n'ont pas obligatoirement la compétence et la crédibilité auprès des enseignants pour les conseiller directement sur des éléments de pédagogie. Comment peuvent-elles alors défendre une réforme pédagogique qui reste encore à l'heure actuelle difficile à comprendre? Plutôt que de mobiliser les enseignants à trouver des solutions pour la pédagogie dans un partage et une collaboration collective, la stratégie d'implantation semble avoir favorisé une résistance au changement que l'on pourrait considérer comme légitime. Tout cela semble davantage créer une culture de confrontation avec la direction, perçue alors comme la porte-parole et l'ambassadrice de ces changements (Cloutier, 2007), et fait obstacle à la distribution du leadership.

L'influence à l'épreuve de la décentralisation

Une dernière explication peut être évoquée en faisant le lien avec les «ratés» de la décentralisation (Brassard, 2007). En même temps que l'on fait appel à l'autonomie des établissements, les systèmes éducatifs ont mis en place des modalités de contrôle pour l'encadrer. D'une régulation par les procédures, on passe à une régulation par les objectifs. Or, si ceux-ci sont trop élevés, l'autonomie se trouve excessivement contrainte et limitée (OCDE, 2001). Brassard (2007) rapporte notamment que, depuis la réforme, les directions ont plus de responsabilités mais aussi moins de pouvoir. Des résultats de recherches antérieures montrent clairement que les directions sont dérangées par les mesures de contrôle au détriment de leur travail et de leurs responsabilités sur le terrain. Nous avons d'ailleurs déjà émis l'hypothèse que les contraintes administratives empêchent les directions de s'acquitter pleinement

Plutôt que de mobiliser les enseignants à trouver des solutions pour la pédagogie dans un partage et une collaboration collective, la stratégie d'implantation semble avoir favorisé une résistance au changement que l'on pourrait considérer comme légitime. Tout cela semble davantage créer une culture de confrontation avec la direction, perçue alors comme la porte-parole et l'ambassadrice de ces changements (Cloutier, 2007), et fait obstacle à la distribution du leadership.

Le maître mot de la gestion contemporaine est la reddition de comptes: tout est possible si l'on se conforme à la planification stratégique, aux règles budgétaires et aux différents cadres institués. Ces contraintes imposées laissent paradoxalement peu de place à l'autonomie et à l'actualisation d'un leadership distribué.

de leurs responsabilités (Poirel, 2010). Tel semble être le cas pour les directions qui déplorent le nombre de rapports dont elles doivent s'acquitter pour la commission scolaire (Brassard *et al.*, 2001). Le maître mot de la gestion contemporaine est la reddition de comptes: tout est possible si l'on se conforme à la planification stratégique, aux règles budgétaires et aux différents cadres institués. Ces contraintes imposées laissent paradoxalement peu de place à l'autonomie et à l'actualisation d'un leadership distribué. Cet aspect est fondamental, car il engage la possibilité de bâtir une vision commune et la distribution du leadership entre les membres de l'équipe-école.

Il est donc possible de relever une certaine ambiguïté concernant les politiques éducatives actuelles. D'une part, elles consistent à favoriser de nouvelles formes de gouvernance (Lessard et Brassard, 2006) permettant de dégager une marge de manœuvre à l'échelle locale. On confie aux acteurs de terrain le droit de choisir les options éducatives qui sont les mieux adaptées aux besoins des élèves et au contexte particulier de l'école. Mais, d'autre part, cette délégation de la prise de décision peut aussi être entendue comme une manière de tenir l'échelon local responsable de la réussite des élèves. En confiant la responsabilité de choisir les moyens pour atteindre la réussite de tous, il devient possible d'exiger des résultats de la part du personnel de l'école et de lui demander de rendre des comptes sur la non-atteinte des objectifs contrôlés par le pouvoir central. Les réserves émises par Hartley (2007) à l'égard du leadership distribué sont, dans cette perspective, d'autant plus pertinentes: « *What it is to be distributed remains very much within the strategic parameters and targets set by government. It is the teachers, not the strategy, which are available for distribution. Hierarchical forms of accountability remain* » (p. 211).

Conclusion

La Loi sur l'instruction publique a apporté des modifications majeures au processus de décision au sein des établissements scolaires. Elle a permis d'intégrer les parents au fonctionnement de l'école (Morin et Deslandes, 2001), mais aussi de formaliser l'engagement des enseignants dans les décisions d'ordre pédagogique. La modification des programmes a été planifiée en 1997, mais elle n'a été effective et progressive qu'à partir de 2000. Ces deux changements éducatifs ont une origine commune dans la réflexion du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1993a; CSE, 1993b), mais ils ont suivi un parcours différent, en particulier le renouveau pédagogique qui s'est appuyé à la fois sur le rapport Corbo (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994) et sur les États généraux sur l'éducation (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996; Gosselin et Lessard, 2007).

Pourtant, dans la mesure où la première réforme semblait devoir soutenir la seconde en mettant fin au fonctionnement bureaucratique des commissions scolaires et en dégageant une marge de manœuvre au niveau local, favorisant ainsi une stratégie *bottom-up* pour compléter les prescriptions pédagogiques descendantes du Ministère (Carpentier, 2010), nos résultats indiquent au contraire que cette volonté ne s'est pas concrétisée sur le terrain.

Ainsi, il a été possible d'aménager un cadre participatif pour les enseignants et la communauté éducative afin qu'elle s'approprie et actualise selon ses caractéristiques les changements pédagogiques. La réussite d'une réforme n'est possible que si elle est acceptée par chacun et adaptée en fonction des besoins locaux. Toutes les modifications semblent avoir été apportées pour un tel résultat: le projet éducatif est élaboré par la communauté éducative et traduit les «couleurs» que souhaite se donner l'établissement, ses objectifs et ses orientations, le plan de réussite «opérationnalise» les objectifs désignés par la communauté en déterminant les moyens éducatifs pour les atteindre et le conseil d'établissement approuve l'utilisation du budget et les modalités d'application du régime pédagogique. Mieux, en instaurant un conseil d'établissement composé pour moitié de représentants de parents et présidé par l'un d'entre eux dont la voix compte double en cas de vote partagé, le législateur semble avoir voulu créer une gestion partenariale et collective de l'établissement, impliquant à la fois les parents et les représentants du personnel. Le directeur ou la directrice ne votant pas, mais apportant des propositions à des fins de consultation ou de vote, on semble avoir distribué le pouvoir entre les différents acteurs engagés dans l'éducation des élèves. Toutes ces modifications conduisent à délaissier un leadership autoritaire pour favoriser un leadership de mobilisation, de participation et de délégation.

Pourtant, les recherches et les observations que nous avons pu mener dans les écoles apportent une note discordante dans l'interprétation de cette partition quasi parfaite. On constate tout d'abord un certain isolement qui semble s'être accentué sous l'effet des contenus des changements pédagogiques. En effet, en ne donnant que la forme aux contenus à enseigner, sans égard à l'intégration des fondements sur lesquels ils reposent, l'implantation du renouveau a favorisé la technique au détriment de la pédagogie, qui a ainsi été fragilisée. Cela a eu pour effet de créer encore davantage de distance entre les enseignants et les directions, renforçant aussi la logique de la confrontation plutôt que de la coopération et limitant du même coup la possible actualisation d'un leadership distribué.

En ce qui concerne l'organisation et donc les retombés de la décentralisation, nos analyses révèlent aussi un effet contradictoire entre les volontés sous-jacentes et la refonte législative du système. C'est-à-dire qu'au lieu de favoriser une plus grande prise en charge en octroyant davantage d'autonomie et de pouvoir aux directions d'école, les mesures de contrôle mises en place (la reddition de comptes) ont fait en sorte que les directions ont vu leur pouvoir amputé et qu'elles se sont ainsi retrouvées devant une incapacité de le distribuer.

On ne peut généraliser sur la base de ces trois séquences et chaque milieu est particulier. Considérant ces limites, il faut cependant rappeler que nous disposons d'un ensemble de cas complémentaires qui auraient pu être mobilisés et qui vont dans le même sens que les résultats présentés. Bien qu'il faille apprécier ces constats comme des hypothèses, il reste que ces trois cas infirment l'idée que les changements pédagogiques et organisationnels aient permis de distribuer l'influence au sein des écoles en donnant l'occasion au personnel d'intervenir sur les priorités éducatives et les stratégies à mettre en place pour les atteindre.

Mais ce ne sont pas seulement le cadre organisationnel et le contenu des changements pédagogiques qui doivent être interrogés. Il faut aussi noter une certaine naïveté concernant le concept de leadership distribué qui peut être facilement associée aux évolutions des politiques éducatives actuelles (Hartley, 2007; Hargreaves et Fink, 2008). Le leadership distribué semble en effet comporter un risque; le fait de distribuer l'influence ne garantit pas 1) que cette distribution soit voulue, souhaitée ou désirée par le personnel scolaire et que 2) ce pouvoir distribué soit mobilisé pour l'atteinte des mêmes buts. La sociologie des organisations a depuis longtemps mis en évidence l'opposition virtuelle entre l'organisation formelle et l'organisation informelle, que Reynaud (1999) propose de reformuler en régulation autonome et régulation de contrôle (Terssac, 2003). Cette leçon nous semble importante pour le champ de l'administration scolaire dont les courants du leadership semblent parfois reposer sur le principe d'intégration des finalités organisationnelles et des besoins des individus (McGregor, 1976; Brassard, 1996).

Enfin, si la direction d'une école est prise entre cette tension de laisser l'influence se disperser dans l'organisation et de perdre le contrôle sur les décisions et les initiatives (Bennet *et al.*, 2003), elle se retrouve dans la même situation que toute instance organisationnelle entre le besoin de déléguer tout en mettant en place des modalités de contrôle plus subtiles pour ne pas perdre la main sur la réalisation de la tâche et, au final, la qualité des services éducatifs. Dans la mesure où la décentralisation a finalement été « confisquée » (Brassard, 2007), que la direction s'est vue fragilisée par le renouveau pédagogique en raison de la difficulté à en comprendre les fondements (Cerqua et Gauthier, 2010) et que l'école est un lieu de conflits, de tensions, de luttes d'influence, la recherche d'un consensus et la distribution du leadership, au-delà des intérêts individuels, sont un défi de chaque instant.

Références bibliographiques

- ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC (ACSQ) (2000). S'éduquer à la santé. Le défi des gestionnaires : vécu des gestionnaires des commissions scolaires et propositions d'actions favorisant le maintien de leur santé au travail. *Réussir*, 7(1), 1-12.
- BASS, B. M. et AVOLIO, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire; Third edition, Manual and Sampler Set*. Lincoln : Mind Garden.
- BÉGIN, R. (2010). Compétences et formation scientifique des jeunes Québécois. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 253-276). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- BENNETT, N., HARVEY, J. A., WISE, C. et WOODS, P. A. (2003). *Distributed Leadership in Action: Full Report*. *National College of School Leadership*. [En ligne]. [http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17152&filename=distributed-leadership-in-action-full-report.pdf].
- BOLDEN, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- BRASSARD, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion: les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- BRASSARD, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: FQDE.
- BRASSARD, A., CORRIVEAU, L., FORTIN, R., GÉLINAS, A., SAVOIE-ZAJC, L., HÉON, L., DE SAEDELEER, S. et CHEVRIER, E. (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation*. Rapport de recherche du Groupe de recherche interuniversitaire sur les directeurs d'établissement scolaire (GRIDES). Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- BRUNET, L. et BOUDREAULT, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école: un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*, 29(2), 283-299.
- CANADIAN ASSOCIATION OF PRINCIPALS (1999). *Leadership Crisis Study: Part 1 – 1999*. [En ligne]. [http://www.cdnprincipals.org].
- CARPENTIER, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal.
- CATTONAR, B., LESSARD, C., BLAIS, J.-G., LAROSE, F., RIOPEL, M.-C., TARDIF, M., BOURQUE, J. et WRIGHT, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école du Canada: contexte, profil et travail*. Rapport de recherche, Grands travaux de recherche du CRSH.
- CERQUA, A. et GAUTHIER, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec, dans M. Mellouki (dir.). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 21-50). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- CLOUTIER, M. (2007). *Liens entre les préoccupations de directeurs d'école primaire et leurs stratégies pour implanter le curriculum*. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993a). *La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 1991-1992. Québec: Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993b). *Le défi d'une réussite de qualité*. Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 1992-1993. Québec: Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec: Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Dix ans de consultation et de réflexion*. Québec: Les Publications du 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*, 32(2), 95-110.
- CRESPO, M. (2008). Leadership and conceptions of organization: Contours of distributed perspective. *Learning Landscapes*, 1(2), 55-71.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- DENIGER, M.-A, KAMANZI, C., CHABOT, N., FISET, M. et HÉBERT, C. (2006). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires*. Études et recherches, 6(1). Québec: Université Laval.
- EASTON, J. Q. et BENNET, A. L. (1993). School reform: Chicago teachers and principals respond. *New Directions for Program Evaluation*, 59, 29-41.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT (2009). *La bureaucratie et le leadership scolaire*. Montréal: FQDE.
- FORTIN, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*. Rapport de recherche. Montréal: FQDE.
- GOSSELIN, G. et LESSARD, C. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiés*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2000). Le personnel de direction des écoles des commissions scolaires. *Bulletin statistique de l'éducation* n° 15. [En ligne]. [<http://www.meq.gouv.qc.ca>].
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- GRONN, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- GRONN, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école: rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- HARGREAVES, A. et FINK, D. (2008). Distributed leadership: Democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.
- HALLINGER, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- HARRIS, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- HARRIS, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. London: Springer.
- HARTLE, F. et SMITH, K. (2004). *Growing Tomorrow's Leaders: The Challenge*. Nottingham: National Council for School Leadership.
- HARTLEY, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- HULPIA, H. et DEVOS, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 565-575.
- INSTITUT DE LEADERSHIP EN ÉDUCATION (2008). *Partenariat en éducation. Champion de l'éducation partout au Canada. Rapport final*. Planification de la relève: écoles et conseils scolaires. Ontario: Institut de leadership en éducation.
- LANGLOIS, L. et LAPOINTE, C. (2002). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- LEITHWOOD, K. et DUKE, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. Dans J. Murphy et K. S. Louis (dir.), *Handbook of Research on Educational Administration* (p. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- LEITHWOOD, K., JANTZI, D. et STEINBACH, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- LEITHWOOD, K., MASCALL, B., STRAUSS, T., SACKS, R., MEMON, N. et YASHKINA, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67.

- LEPLAT, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- LESSARD, C. et BRASSARD, A. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18, 181-201.
- LESSARD, C., HENRIPIN, M. et LAROCHELLE, M. (2007). Les politiques d'éducation au Québec : 1990-2003. Dans A. S. Chan, D. Fisher et K. Rubenson (dir.), *The Evolution of Professionalism: Educational Policy in the Provinces and Territories of Canada* (p. 115-131). Vancouver : UBC, CHET.
- LESSARD, C., KAMANZI, P. C. et LAROCHELLE, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-118.
- McGREGOR, D. (1976). *La dimension humaine de l'entreprise*. Paris : Gauthier-Villars.
- MELLOUKI, M. (dir.) (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MOISSET, J.-J., PLANTE, J. et TOUSSAINT, P. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- MORIN, L. et DESLANDES, R. (2001). Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision. *Éducation et francophonie*, 29(2), 313-329.
- MOTTET, M. (2010). Les TIC dans le programme du primaire : quelle vision? Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 277-304). Québec : Les Presses de l'université Laval.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2001). *Gestion des établissements : de nouvelles approches*. Paris : OCDE.
- PASSERON, J.-C. et REVEL, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- POIREL, E. (2010). *Le stress professionnel, les émotions vécues et les ajustements chez les directions d'école au Québec*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- REYNAUD, J.-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle*. Toulouse : Octarès
- SPILLANE, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- SPILLANE, J. P. et DIAMOND, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York, NY : Teachers College Press.
- SPILLANE, J. P., HALVERSON, R. et DIAMOND, B. J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21(1), 121-149.
- TARDIF, M. (2004). Entrevue avec Marie-Françoise Legendre. *Formation et profession*, 10(1), 8-15.

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

TERSAC, G. de (dir.) (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: La Découverte.

TOCHON, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 467-502.

WAHLSTROM, K. L., LOUIS, K. S., LEITHWOOD, K. et ANDERSON, S. E. (2010). *Learning from Leadership Project. Investigating the Links to Improved Student Learning: Executive Summary of Research Findings*. New York, NY: The Wallace Foundation.