

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

UMI

**A Bell & Howell Information Company
300 North Zeeb Road, Ann Arbor MI 48106-1346 USA
313/761-4700 800/521-0600**



Université d'Ottawa • University of Ottawa

**Étude synoptique de cinq auteurs
sur les théories émergentes du leadership.**

par
Gilles J. Laperrière

thèse soumise
dans les cadres du programme de maîtrise
en sciences de l'éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Aviser de thèse: Michel Saint-Germain, Ph.D.



Gilles J. Laperrière
décembre 1996



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced with the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-20978-4

Table des matières

Table des matières	i
Figures et tableaux	iv
Remerciements	v
Introduction	
i. importance du leadership	
ii. aire de la problématique	
iii. objet de la recherche	
iv. limites et contribution	
 1 Les fondements théoriques	
1.1 <u>Problématique et question de recherche</u>	
1.1.1 Importance du leadership dans les refontes actuelles	7
i. excellence et efficacité	
ii. résistance au changement	
iii. communication améliorée	
iv. philosophie de mise en oeuvre	
v. vision partagée	
vi. culture de collaboration	
1.1.2 Type(s) de leadership requis	19
i. leadership traditionnel	
ii. leadership démocratique	
iii. leadership culturel	
1.1.3 Les trois premiers courants	23
i. l'approche par les traits	
ii. l'approche par les comportements	
iii. l'approche par les situations	
1.1.4 La problématique	25
1.1.5 La question de recherche	26
1.2 <u>Organisations: culture, leadership et changement</u>	
1.2.1 caractéristiques de la culture organisationnelle	28
1.2.2 valeurs et croyances personnelles	30
1.2.3 individu et organisation	30
1.2.4 culture et climat organisationnels	32
1.2.5 culture et leadership	33
1.2.6 leaderships transactionnel et transformationnel	36

1.2.7	perpétuité des équations personnelles	38	ii.
2	Méthodologie		
2.1	<u>Cadre d'analyse</u>	41	
2.2	<u>Sélection des auteurs</u>	45	
3	Revue de littérature: analyse intradimensionnelle		
3.1	<u>Barth</u>		
	Nature	48	
	But	50	
	Structure	53	
	Fonction	57	
	Cohérence	58	
3.2	<u>Deal et Boleman</u>		
	Nature	62	
	But	66	
	Structure	67	
	Fonction	70	
	Cohérence	71	
3.3	<u>Deal et Peterson</u>		
	Nature	75	
	But	78	
	Structure	79	
	Fonction	82	
	Cohérence	82	
3.4	<u>Hodgkinson</u>		
	Nature	86	
	But	93	
	Structure	95	
	Fonction	97	
	Cohérence	98	
3.5	<u>Sergioanni</u>		
	Nature	102	
	But	105	
	Structure	107	
	Fonction	109	
	Cohérence	111	
4	Revue de littérature: analyse interdimensionnelle		
4.1	<u>Chronologie des thèmes</u>	117	

		iii.
4.2	<u>Les caractéristiques des thèmes</u>	
	4.2.1 éléments communs en fonction des auteurs	121
	4.2.2 éléments spécifiques aux auteurs	127
5	Résumé et conclusions	132
	Bibliographie	139

Figures et tableaux

Figure 1.1: <u>schématisation de la motivation comme référent à la collaboration</u>	15
Figure 1.2: <u>schématisation de la culture comme source primaire de la résistance au changement</u> (Schein, 1992:xiv)	29
Figure 1.3: <u>représentation de l'interdépendance entre le comportement et le concept de soi</u> (Cohen <i>et al.</i> :231)	31
Figure 1.4: <u>interdépendance du leadership et de la culture organisationnelle</u> (Schein, 1992:8-10)	35
Figure 2.1: <u>l'analyse intradimensionnelle (synthétique)</u>	43
Figure 2.2: <u>l'analyse intradimensionnelle (synthétique)</u>	43
Figure 2.3: <u>l'analyse intradimensionnelle des N-C-T. (synthétique)</u>	44
Figure 2.4: <u>l'analyse interdimensionnelle des N-C-T. à partir des "F" (synoptique)</u>	44
Figure 3.1: <u>le déroulement longitudinal hypothétique du leadership</u>	58
Figure 3.2: <u>interdépendance des trois types de développements personnel et professionnel</u>	59
Figure 3.3: <u>la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Barth</u>	61
Figure 3.4: <u>la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Deal et Boleman</u>	74
Figure 3.5: <u>la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Deal et Peterson</u>	85
Figure 3.6: <u>interdépendance des facteurs dynamiques et leadership</u>	99
Figure 3.7: <u>la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Hodgkinson</u>	101
Figure 3.8: <u>interdépendance des composantes essentielles au leadership moral</u>	112
Figure 3.9: <u>la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Sergiovanni</u>	114
Figure 4.1: <u>le sens des actions individuelles dans un contexte organisationnel</u>	125
Figure 4.2: <u>les éléments communs au leadership chez Barth, Deal et Boleman, Deal et Peterson, Hodgkinson, Sergiovanni</u>	126
Figure 4.3: <u>les éléments spécifiques au leadership chez Barth, Deal et Boleman, Deal et Peterson, Hodgkinson, Sergiovanni.</u>	131
Tableau 1.1: <u>trois styles d'architecture sociale</u> (Bennis et Namus, 1985:115)	29
Tableau 1.2: <u>préalables à la formation et au fonctionnement d'un groupe</u> (Schein, 1992:70-71)	32
Tableau 1.3: <u>continuum de la croissance de la fonction leadership</u>	37

Remerciements

Ce projet n'aurait pu se concrétiser sans l'appui de certaines gens qui sont devenues au fil des conversations de véritables exemples de collégialité et de professionnalisme. Messieurs Yves Poirier et Jean-Paul Dionne ont suscité chez moi, dans le cadre de leur cours respectif, un intérêt pour la recherche qualitative. Un grand merci va de soi pour leurs judicieux conseils et leurs nombreux encouragements.

Monsieur Michel Saint-Germain fut un aviseur exceptionnel. Il a fait preuve de jugement et de finesse tout au long de ce travail. Son esprit de synthèse, sa méthodologie, ses pistes didactiques et ses encouragements furent des plus pertinents et utiles.

L'apport du comité de thèse fut bénéfique grâce à l'apport des professeurs Jean-Claude Fortin, Pierre Poirier et Yves Poirier. Le questionnement, la nature des commentaires de même que le dialogue amorcé lors de la soutenance ont certes confirmé la complexité du sujet de recherche et l'intérêt à poursuivre l'analyse.

N'eut été de la patience et du dévouement de mon épouse, ce projet n'aurait vu le jour... Merci Lucie de m'avoir épaulé tout au long de ce travail. Je t'en serai toujours reconnaissant!

Introduction

Les réformes mondiales, nord-américaines et canadiennes dictent de nouveaux enjeux pour lesquels les trois approches dites traditionnelles du leadership ne s'avèrent plus aussi efficaces, leurs principes et postulats étant incomplets pour faire face aux nouvelles situations. On se trouve mal en point à vouloir résoudre des conflits à caractère multiples (politique, structural, ressource humaine et financier) à l'aide de processus et d'éléments de solution qui ne répondent pas entièrement aux besoins réels. D'où la création de situations problématiques perpétuelles, toujours en voie de définition parce que mal comprises dès le départ.

Le besoin de leadership existe certes, mais la post-bureaucratisation (Keckscher *et al.* 1994:132-133) tente d'inventer une façon permettant d'aborder les situations problématiques suivant de nouveaux schèmes de référence.

Plusieurs auteurs (tels que Gorton et Schneider, 1991; Boleman et Deal, 1991; Smith et Piele, 1989; Griffiths *et al.*, 1983; Bennis et Namus, 1985; Peters et Waterman, 1983) affirment que le besoin de leadership, organisationnel ou éducationnel, est une réalité; son fonctionnement et sa viabilité sont à la fois un préalable et une nécessité assurant la survie et le progrès de l'institution. Il en va ainsi de la culture organisationnelle: la complexité de sa composition interne, c'est-à-dire les rôles joués par ses groupes, ses sous-groupes et les individus qui les dessinent (Saint-Germain, 1994:114), selon les aléas des satisfactions individuelles et des groupes et des sous-groupes ainsi que du moral collectif du personnel (Gorton et Schneider, 1991:246) fait en sorte que diriger, et non seulement gérer, s'avère être un défi continu.

Le débat remonte cependant à plus loin. Comme l'énoncent Gorton et Schneider (1991:15-16), une multitude de rapports font état de nombreuses recommandations dont la réalisation relève du leader. Le leadership étant la voie instrumentale à la réalisation de la finalité du changement, il importe que le leader se comporte et soit perçu comme un leader pédagogique efficace (p.320-321). En plus d'administrer et d'organiser les ressources humaines et physiques adéquatement, le leader doit solliciter et/ou identifier plusieurs stratégies visant à mettre en oeuvre les dits objectifs en vue d'atteindre un niveau d'excellence ciblé au préalable (p. 55). La dichotomie entre la théorie et la pratique soulève deux interrogations: 1) quelles caractéristiques-qualités-compétences possède cet artisan de l'excellence et de l'efficacité? 2) Quel type de leadership doit-il exercer si son but

premier est de maximiser la croissance des individus en vue d'atteindre une compétence accrue en fonction du potentiel existant chez les étudiants, les enseignants et lui-même? Difficile à définir de façon absolue, le leadership demeure la pierre angulaire de la symbiose entre l'efficience de l'organisation et l'efficacité des individus en vue d'atteindre la mise en oeuvre des changements préconisés. S'il existe une quiétude ou un malaise à bien vouloir oeuvrer dans le même sens ou à contre-courant, le fond du problème réside dans l'approche consciente ou non consciente utilisée par le leader à mettre en oeuvre les objectifs pédagogiques de son établissement dans le but de combler les objectifs et d'atteindre la mission de l'organisation que les enseignants et lui-même représentent. Peu importe les circonstances, les leaders formels et informels jouent un rôle de catalyseur dans l'atteinte de ces objectifs.

On présente souvent dans les livres de base (Dolan et Lamoureux, 1990; Hoy et Miskel, 1991; Wynn et Guditus, 1984) l'analyse du concept de leadership sous trois approches: l'analyse des traits, des comportements et des situations. Les divers modèles proposés dans chacune des approches depuis les années 40 jusqu'à aujourd'hui permettent de contextualiser l'étude du fonctionnement des organisations. Ce type d'étude soulève indirectement les notions de leader et de gestionnaire, celles-ci influençant le déroulement des activités organisationnelles.

Au fil des ans, une compréhension accrue de ce qu'est le leadership a modifié les perceptions que s'en font les théoriciens et les praticiens. Ce phénomène demeure toutefois une énigme floue en quête de précisions. Doll (1996:495) fait le même constat lorsqu'il identifie trois facteurs influençant la nature du leadership: 1) la nature de l'organisation sociale dans laquelle le leadership doit prendre place, 2) le système de valeurs de l'organisation et 3), les attentes divergentes des comportements du leadership et du rôle qu'il joue.

Bien que les recherches sur le leadership ne soient guère concluantes (Immegart, 1988), de nouvelles tendances sont perceptibles (Griffiths, 1988). A cet effet, une recension des écrits permet de croire qu'il existe une transformation des trois approches classiques ou traditionnelles du leadership, qu'il y aurait un prolongement à celles-ci. C'est ainsi qu'une différenciation entre les concepts de leader et de gestionnaire permet l'analyse des visions structurale, humaine, politique et symbolique (Deal et Bolman, 1991) des organisations. Les styles de leadership de même que les comportements organisationnels observables et le niveau de maturité des praticiens s'expliquent différemment par le concept de valeur (Hodgkinson, 1991). Le contexte de la culture

organisationnelle (Schein, 1992) semble également jouer un rôle de pivot quant à la mise en oeuvre du leadership.

L'émergence d'un courant différent des trois premiers (que nous appellerons quatrième courant) permet de croire que les problèmes associés aux notions d'efficacité et d'efficience en éducation ne se perçoivent ni se résolvent de la même façon. Le contexte situationnel en plus des valeurs intrinsèques des intervenants modifient les procédures et le code auxquels ils adhèrent lors de leurs activités quotidiennes. Ces valeurs sont rendues transparentes par leurs traits et leurs comportements et sont synonymes de la culture organisationnelle en place. Par extension, l'exercice du leadership en sera modifié.

Ce "nouveau" courant fait état d'un leadership <<visionnaire>> où le changement, l'appropriation, l'excellence, le renouveau, l'innovation, le conflit, la productivité, la satisfaction, la communication et le professionnalisme (entre autres) sont transposés dans un nouveau paradigme à caractère éclectique (Griffiths, 1988). C'est ainsi que les fonctions organisationnelles s'apparentent à une théorie administrative où le symbolisme intervient de plus en plus. On recherchera par exemple une résolution de problème plus complexe que simple en faisant appel à des valeurs hiérarchiquement plus élevées que basses (Hodgkinson, 1991).

Certains fondements de gestion et de leadership ne s'apparentant pas aux trois courants traditionnels des traits, des comportements et des situations doivent être identifiés à partir de la recensions de certains auteurs. Suite à cette prémisse, la recherche a pour but de présenter et de décrire les composantes du leadership en vue d'en amorcer un synopsis.

En parlant des caractéristiques d'un nouveau type possible d'organisation, Heckscher *et al.* (1994:129) entrevoient la problématique d'une façon plus globale en spécifiant qu'il s'agit avant tout d'une analyse des "processus de transformations" mis en oeuvre par et pour l'organisation. De dire les auteurs, "*the starting point for change is a system stressing hierarchy and control; the goal is one stressing participation and involvement*". L'utilisation du pouvoir dans l'organisation doit être modifiée et transposée dans un système coordonné par l'influence et le dialogue. D'où la nécessité d'une forme de leadership propice à générer une culture organisationnelle unifiante et unifiée. Et pour que ce type de leadership puisse être, il doit faire appel aux subalternes, être transformationnel et finalement, être légitime. Deux prélabes sont notés par Gordon (1994:204-205): 1) les membres de l'organisation doivent croire en leurs leaders, 2) les membres et les

subalternes doivent travailler à l'unisson, où la notion d'équipe dépasse celle de l'individu. L'organisation dite de communauté sera alors plus alléchante que celle dite de bureaucratie. L'efficacité du groupe en sera rehaussée, diminuant par le fait même la fréquence et le sérieux des conflits interpersonnels qui eux, minent la qualité du leadership en place et la productivité de l'organisation.

L'analyse du leadership passe donc par sa fonction, soit la mise en oeuvre de l'interaction entre praticiens et apprenants dans la recherche et la poursuite de buts communs. La recherche d'efficacité demeure le but ultime et, de par sa qualité d'omniprésence, dicte indirectement la démarche à être poursuivie. L'interprétation de cette démarche demeure cependant ambivalente, selon les perceptions que les intervenants se font d'elle et des éléments qu'ils croient pertinents.

Différents auteurs/théoriciens font état de diverses situations, parfois similaires, rarement disparates. Tous s'empressent d'analyser qualitativement les difficultés dans les structures organisationnelles tout en tentant d'anticiper la psychologie des individus, l'évolution des situations et les résolutions hypothétiques des conflits qui surgissent lors de la gestion/direction/supervision des ressources humaines et physiques. Le temps et l'espace amplifient la complexité de ces paradoxes.

Cette recherche a pour but de dégager, à partir de cinq auteurs, les concepts de base des nouvelles approches au leadership et d'en faire une synthèse.

La contribution de cette recherche est double: d'une part elle présente cinq systèmes de pensées de façon structurée et en établit la cohérence; d'autre part, elle synthétise, par le regroupement, les divergences et les convergences.

La conceptualisation du phénomène du leadership, tout en suggérant une compréhension accrue de la gestion des écoles, permet à Sergiovanni (1994:191) d'en souligner la composante de la salle de classe:

"... replacing corporate metaphors with the classroom means relying less on borrowed theories of management and leadership and more on inventing theories and practices that better fit teaching and learning, teachers and students. ... emphasis in leadership should change from management and control to stewardship and service".

Bien que la gestion-direction de l'organisation, par l'entremise de sa culture, demeure un sujet exploité et analysé depuis environ 1980, il n'en demeure pas moins que l'élaboration d'un

modèle de l'interprétation des normes, des valeurs et des croyances partagées d'une collectivité en juxtaposition au type de leadership en place ou convoité pourrait s'avérer être un outil essentiel à développer si l'efficacité du groupe-école et de l'organisation auquel il appartient demeure le but ultime recherché. Pour ce faire, il faudra inévitablement se défaire de l'emprise des théories organisationnelles et <<imaginer>> les théories éducationnelles tels que le suggèrent certains auteurs comme Immegart (1988), English (1994) et Sergiovanni (1994).

Le premier chapitre propose un survol des éléments théoriques qui se rattachent au leadership tout en brossant un tableau implicite des théories existantes, à savoir comment elles permettent aux organisations de cohabiter avec le changement et comment elles influencent leur efficacité potentielle. Nous proposons dans le deuxième chapitre un cadre d'analyse basé sur le modèle de Hanlon (1973) qui permet une analyse de contenu de cinq auteurs-types qui dépassent le cadre traditionnel des théories du leadership. Une analyse intra- et interdimensionnelles de ces éléments constitutifs suit au chapitre trois et quatre. Le dernier chapitre énonce sous forme de résumé et de conclusions les difficultés apparentes, les défis émergents de même que certaines propositions d'éléments de solution.

1

Les fondements théoriques

Maintes dichotomies et complicités entre différents paliers hiérarchiques existent dans nos écoles en cette fin de siècle. Plus que jamais la tâche s'avère complexe et, nul doute, les critiques et les tentatives de solutions pleuvent de tout côté. En éducation, tous s'improvisent expert en la matière très rapidement... Alors que ce soit à titre d'enseignant, de conseiller scolaire, de parent, de payeur de taxes ou même d'apprenant, tous perçoivent des difficultés quelconques qui doivent plus que jamais être solutionnées. Étant donné la conjoncture économique, il n'est plus possible voire même permis de résoudre ces problèmes à coup de millions de dollars alors que les réalités sociales et politiques, elles, persistent. L'heure des refontes véritables sonne donc une fois de plus.

Le changement a toujours existé et sera toujours de la partie. Il ne reste plus qu'à déterminer jusqu'à quel point certains bouleversements créeront la hantise chez ceux qui la subiront et l'administreront. Le chapitre 1 examine l'inévitabilité de cet état de fait et analyse certaines composantes qui dictent l'importance et le besoin de pouvoir bénéficier d'un leadership aguerri pour faire face aux multiples défis. Mais quel type de leadership est requis pour s'acquitter de cette lourde responsabilité? Les enjeux sont-ils si différents d'autrefois qu'une nouvelle trempe de leaders soit nécessaire pour résoudre ces situations dites problématiques? Certes les transformations sociales créent de nouveaux paradoxes, forçant les intervenants à chercher jusque dans quelle mesure ils seront victimes ou gagnants d'un système qui, de plus en plus, est en voie de redéfinition continue suite aux flux et reflux des dites transformations.

Ce premier chapitre a une double fonction: faire un survol des éléments jugés pertinents à l'analyse du leadership et délimiter un cadre de référence qui permettra l'analyse des nouvelles théories. Les notions soulevées influencent qualitativement le leadership, depuis sa conception jusqu'à sa praxis. Les éléments théoriques sous-jacents aux phénomènes du changement et du

leadership sont donc examinés. Une refonte organisationnelle et éducationnelle en profondeur nécessite non seulement de nouvelles approches de gestion mais à prime abord un renouveau dans l'essence même des attitudes et des perceptions en place pour diriger cette métamorphose du système (English, 1994). De <<nouveaux>> éléments s'ajoutent à l'analyse du changement. C'est ainsi qu'une nouvelle tangente dans l'analyse des systèmes éducationnels tend à vouloir dépasser l'approche organisationnelle traditionnelle normalement utilisée pour y inclure l'approche éducationnelle. A partir de l'importance du leadership dans les refontes actuelles vers le type de leadership requis, nous décrivons que les trois premiers courants des théories du leadership ne sont pas de ce type. C'est alors qu'une analyse des organisations par la culture, le leadership et le changement fait le point sur la nécessité d'explorer différentes variables.

1.1 Problématique et question de recherche

Cette première section comporte cinq sous sections où nous démontrons que les théories du leadership actuelles ne peuvent répondre aux exigences des présentes et futures refontes. Les trois premières sous sections décrivent le contexte dans lequel s'articule cette démarche où, finalement, les quatrième et cinquième sous sections décrivent la problématique et la question de recherche.

1.1.1 Importance du leadership dans les refontes actuelles

Cette première sous section fait un survol historique en utilisant 1985 comme année charnière. Antérieurement, de nombreuses commissions d'études la précédant identifient et prescrivent une série de mesures voulant remédier aux maux de l'éducation. Depuis lors, plusieurs mouvements dictent la démarche au processus du changement. Six éléments décrivent les transformations qui font en sorte que la forme de la problématique des années '90 demeure essentiellement la même mais que son fond s'en trouve modifié. Gorton et Schneider (1991:13-23) notent par exemple que certains rapports privilégiant la promotion du concept de l'excellence le faisaient aux dépens du concept d'équité. En élevant les standards de performance sans se soucier de la qualité des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, le taux de décrochage risque d'augmenter et, par conséquent, la structure éducationnelle risque de devenir élitiste. Une réforme éducationnelle devrait donc tenir compte des deux concepts simultanément. Cette sous section

représente l'amorce à la description du rôle du leadership dans la mise en oeuvre des refontes en cours et à venir tout en servant de pilier à la recherche en délimitant les paramètres du contexte dans lesquels elle se déroule. Les six éléments servent de préalables essentiels et d'encadrement à la mise en oeuvre du leadership. Par conséquent, le leader doit:

i. **avoir une préoccupation pour l'excellence et l'efficacité**

Les mesures du rapport Hall-Denis ont donné un nouvel élan au système scolaire ontarien au cours des années 70. Les barrières socio-économiques et géopolitiques mondiales se sont depuis transformées, symbolisant et accentuant le mouvement de pendule des diverses réformes en cours. Outre les ressources financières qui ont diminué, les ressources humaines se sont elles aussi vues réduites. C'est ainsi qu'une remise en question des pratiques courantes en éducation fut amorcée tant chez les européens que chez les nord-américains. Les provinces canadiennes, n'y faisant pas exception, ont pour la plupart débuté un questionnement et ce, dans le but d'améliorer le sort de leur système scolaire. La réforme sociale passe donc par le projet éducationnel collectif. Plus particulièrement en Ontario, le rapport d'une Commission royale sur l'éducation intitulé "Pour l'amour d'apprendre" (1994) était déposé récemment. Antérieurement, les américains en faisaient de même avec l'étude "A nation at risk: the imperative for educational reform" (1983).

Les écrits propres à cette époque charnière de 1985 ont soulevé maintes problématiques, affirmant entre autre que les organisations requéraient des leaders plutôt que des gestionnaires. Leurs caractéristiques et leurs rôles demeuraient cependant nébuleux (Bennis et Namus, 1985; Griffiths *et al.*, 1988). Cette dichotomie <<leader-gestionnaire>> soulève donc certaines interrogations. A qui appartient le pouvoir réel? Comment s'axe-t-il en fonction d'une synergie des intervenants? Les réformes dictant une structure sans pour autant en spécifier le contenu, Griffiths *et al.* (1983) ont identifié pour remédier à cette lacune certains éléments clés nécessaires à la mise en oeuvre d'une telle refonte. Particularité intéressante: les thèmes de ces deux études gravitent autour d'un même pivot, soit la promotion de l'excellence individuelle, scolaire et de société.

Cette recherche de l'excellence en éducation demeure encore aujourd'hui. Le rapport de la Commission royale sur l'éducation (1994, version abrégée, p.58) dénote des observations similaires et confirme le rôle crucial que doivent jouer les directions d'école dans la mise en oeuvre des interventions pédagogiques. Le rapport met en lumière et confirme que les directions d'école

sont de plus en plus requises d'offrir un leadership orienté vers la collaboration et le changement (Ibid. vol.iii, p.43). Cependant les buts à atteindre perdurent toujours entre autre parce que les mécanismes de mise en oeuvre font en sorte qu'ils ne se réalisent pas. Les cadres théoriques et fonctionnels dans lesquels ils se trouvent et avec lesquels ils sont perçus limitent leur évolution et forcent leur répétition.

En décrivant la problématique de l'heure, les auteurs de la première étude ont relevé divers maux du système d'éducation américain. On comprend rapidement l'universalité de leurs propos lorsque les mêmes notions refont continuellement surface, tel que suggéré dans l'étude canadienne. C'est ainsi que le rôle de l'école dans la société est en voie de redéfinition. Et d'où l'action du leadership qui doit donner en partie le ton à la nature du changement préconisé et à sa mise en oeuvre par voie de motivation des intervenants.

Plus particulièrement, la refonte de l'éducation amorcée en Ontario fait état d'une prise de conscience où ses dirigeants politiques tentent d'insulfer une philosophie humanisante où le changement occupe une place de choix dans sa mise en oeuvre. Pour ce faire, une participation légitime de tous les intervenants en jeu de même qu'une compréhension des objectifs visés non seulement curriculaires mais également organisationnels doivent être.

ii. surmonter la résistance au changement

Comme l'indiquent Fullan et Miles (1992), les éducateurs doivent améliorer leur compréhension des processus inhérents au changement, entre autres la compréhension de la résistance au changement. C'est ainsi que l'analyse de la culture organisationnelle devient alors un sujet d'intérêt de par sa qualité d'omniprésence: s'il n'existe aucun mécanisme d'encadrement prêt à concevoir, s'approprier et/ou utiliser toute nouvelle information, la réussite des réformes proposées n'en sera qu'avortée, créant chemin faisant un effet de ressac. La qualité de la réceptivité au changement sera donc dépendante de la perception qu'on s'en fait et ce, aussi bien pour les dirigeants que pour les subalternes.

D'où l'importance du leadership en tant qu'outil d'implantation du changement utilisant la culture organisationnelle comme encadrement. L'exercice du leadership propose quelques pistes d'intervention où l'écart entre les besoins pédagogiques et les besoins psychologiques des intervenants est réduit. La mise en oeuvre du Programme d'étude commun est un exemple de tentative d'amélioration académique et de résistance au changement. Mais comment instaurer le

goût au développement continu par le biais du changement tout en tenant compte des caractéristiques de l'organisation? Ultimement, le défi de la tâche appartient à ses leaders, ces derniers étant redevables et responsables vis-à-vis tous les partenaires en éducation (Gorton et Schneider, 1991:45-47).

iii. avoir une communication améliorée

Plusieurs inquiétudes sont soulevées ou simplement vécues intérieurement lorsqu'un changement quelconque est proposé, créant d'un même coup une situation conflictuelle personnelle ou interpersonnelle. C'est ainsi que la nature d'un conflit, son amplitude de même que sa fréquence, selon la maturité des participants en cause, dépendent de l'interprétation des circonstances atténuantes et modifient toutes le degré potentiel de sa résolution. Le statut formel et informel des partis en cause ainsi que les conséquences hypothétiques influencent également le déroulement du scénario conflictuel. C'est ainsi que la résultante de l'interaction des individus ne reflétera pas nécessairement l'une des cinq stratégies de gestion de conflit (Dolan et Lamoureux, 1990): l'autocratie, la retraite-évitement, le compromis, la démocratie et la conciliation. Il s'en dégagera plutôt une résignation positive ou négative à l'ensemble des composantes de traits, de comportements et de situations qui dictera en retour la tournure des événements. Cet état s'avère vrai pour tous les partis en cause, peu importe leur statut vertical et/ou horizontal.

La façon dont un conflit est perçu, abordé et résolu révèle le degré de maîtrise dans l'art de communiquer. C'est ainsi que le succès d'un gestionnaire, voulant éliminer un conflit interpersonnel, dépendra en grande partie de ses qualités charismatiques. En d'autres mots, le message demeure relatif alors que la façon de le véhiculer demeure essentielle à l'atteinte du but original. Ce type de gestion reflétera la résolution cachée d'un conflit par la manipulation d'une ou plusieurs composantes au problème. Cette pratique, commune dans les organisations à caractère formaliste (voir Bennis, 1985) ne peut qu'engendrer des réactions causales négatives à court, moyen et long termes et ne fait que perpétuer les réseaux informels de communication, qu'il soit de connivence ou pas avec la philosophie en place. De ce fait, la communication organisationnelle en sera d'autant plus difficile à gérer étant donné le travail de filtrage-discrimination de données contradictoires provenant de ce flot d'information.

Le concept de <<relationalité>> s'explique par les relations interpersonnelles entre individus et celles face à l'organisation qui dictent le climat motivationnel en place. En retour, cette

même motivation (phénomène de groupe) encadre et modifie les comportements individuels et collectifs futurs. Kahn *et al.* (1964) en font la démonstration à l'aide de trois variables de causalité, soit 1) les comportements des membres, 2) leurs réactions et 3) la perception des comportements et des réactions. Selon les auteurs, l'organisation étant la somme des activités modelées et faites à l'unisson, les rôles et les comportements individuels de tous et chacun modifieront le degré de consensus requis afin de produire un niveau de performance non dichotomique dans le système social groupe-école. Si ce degré de consensus n'est pas atteignable, il en résultera une source de conflit et d'ambiguïté. La personnalité des individus de même que leurs réactions interpersonnelles dicteront des réactions qui deviendront modelables et reproduisibles. En bout de ligne ces réactions seront elles aussi source de conflit et d'ambiguïté et par le fait même dicteront le processus décisionnel des dirigeants responsables des niveaux de productivité et de satisfaction. La nature des communications, pour être efficace, doit donc rallier l'émotivité à la rationalité des intervenants. Cette double fonction ne doit cependant pas nécessairement revêtir un caractère de compromis si elle s'oriente vers le consensus mais dénotera plutôt une décision délibérée du dirigeant quant à sa façon de gérer. Le type de décision (autocratique-démocratique) reflétera la situation. On obtient donc ainsi une variante au leadership charismatique.

L'acceptation ou le refus des communications se fonde essentiellement sur les compétences pédagogiques et le type de leadership vécu par l'émetteur. C'est ainsi qu'un dirigeant pourra déléguer son autorité ou simplement ne pas en être le titulaire véritable que son leadership formel n'aura comme tel aucun pouvoir réel, donc aucun pouvoir de mise en oeuvre dans la réalisation des objectifs organisationnels. La source des conflits en place émanant de la résistance au changement, le dirigeant ne pourra ni gérer ni diriger les ressources humaines et devra faire face à un appauvrissement continu du climat organisationnel. Le comportement organisationnel se caractérisant par le défaitisme et une démotivation généralisée, la majorité des communications du bas vers le haut ne pourront que s'axer vers un militantisme croissant tandis que celles du haut en bas se traduiront par une volonté à vouloir diviser et contrôler les éléments perturbateurs. S'il n'y a donc pas perception de compétence apparente chez le dirigeant, ce dernier sera toujours en mode réactif plutôt que préventif. Ses interventions ne feront qu'alimenter les sources de conflit, ralentissant par le fait même toute tentative d'innovation et de changement.

La fonte des besoins individuels à ceux de l'organisation passant par la méthodologie

utilisée dans le processus de prise de décisions, la qualité du message à être encodé passera inévitablement par le type d'autorité perçu: tendance autocratique ou démocratique. C'est ainsi que la notion de rationalité dans la prise de décisions sera le facteur stratégique déclenchant l'action dans le processus de coopération. Le type de communication engendré dans ce cadre incitera ou diminuera donc la venue de conflits potentiels, créant par le fait même un type de discours équivalent. L'atteinte ou la non atteinte des relations de coopération et de collaboration par le processus de coordination symbolisera alors l'esprit avec lequel les participants évoluent et gèrent la problématique des situations quotidiennes. Le ton à la qualité de la vision pédagogique à plus long terme sera ainsi donné. Le rôle du phénomène de la communication verra donc à mettre en place une force d'adaptation et d'intégration en vue de l'anticipation des conflits éventuels, modifiant par le fait même leur nature et niveau d'ambiguïté. La perspective changeant, différents modes de transmission devront être élaborés du fait qu'on soit dirigeant ou subalterne, <<mobile ascentinel, indifférent ou ambivalent>>, satisfait ou non satisfait. Le rôle de la fonction leadership s'en voit également changé.

iv. développer une philosophie de mise en oeuvre

Darling-Hammond (1993) identifie comme première problématique à l'instauration du changement le fait que les organisations soient trop préoccupées à créer et à implanter divers contrôles. Elle note une inaptitude chez les enseignants et les structures d'école à développer les capacités nécessaires à pouvoir se construire un contexte où les praticiens et les apprenants permettraient aux connaissances-habiletés-attitudes d'être mises en place et d'être vécues de façon variable plutôt qu'uniforme. Or, d'affirmer l'auteur, si les apprenants doivent apprendre à penser de façon critique, à inventer, à produire et à résoudre des problèmes, les programmes d'études et les processus d'administration doivent être modifiés. Afin d'atteindre ces objectifs, elle suggère que la structure du processus décisionnel soit plus décentralisée et plus partagée.

Deux approches sont cependant en conflit, l'une proposant d'augmenter les contrôles, l'autre d'augmenter la capacité des enseignants et des programmes d'études comme source d'investigation. Le problème réside dans le fait que plusieurs politiques déjà en place minent ce que certains tentent d'implanter. La réforme ne peut donc passer par l'implantation de nouvelles politiques, celles-ci étant diamétralement opposées aux caractéristiques de l'apprentissage. Selon nos conceptions personnelles, à savoir si on perçoit les enfants comme un matériel brut qui ne

demande qu'à être raffiné ou qu'ils soient uniques dans leurs modes d'apprentissage et qu'enseigner ne soit pas un exercice de routine, on devra rejeter ou accepter de donner les outils de développement nécessaires aux enfants, aux enseignants de même qu'aux administrateurs pour qu'ils puissent poser des gestes auto-réfléchissants. Ce qu'appuie également Costa (1986) dans l'élaboration des buts de la supervision pédagogique lorsqu'il énonce dans un modèle clinique trois conséquences directes, observables et souhaitables d'une relation praticien-dirigeant: 1) créer et poursuivre un climat de confiance propice à l'échange, 2) faciliter l'apprentissage de telle sorte que les deux participants bénéficient de l'échange et 3), développer l'autonomie de l'enseignant de façon à rendre cette personne auto-suffisante pour ultimement en arriver à s'auto-superviser. Darling-Hammond (1993) mentionne trois éléments à être inclus dans une refonte de l'enseignement au siècle prochain. Tout d'abord un développement professionnel qui encourage l'auto-réflexion, doublé d'une politique qui reconnaisse et appuie la collaboration et la collégialité. A cet effet, elle cite Lieberman et McLaughlin (Ibid:759):

“It is thus critical that policy makers and others approach teacher networks not from the standpoint of management and control, but from that of the norms and agreements of communal relations”.

Le deuxième élément permet le développement de politiques administratives qui déterminent quels types de connaissances sont requises en vue d'obtenir des pratiques d'enseignement adaptées et réfléchies. En dernier lieu, le développement politique où des groupes de gens déterminent et partagent quel type d'éducation est requis. Encore faut-il croire que l'éducation soit un instrument de développement social et communautaire.

Seul le processus de vivre des difficultés collectives permettra de produire une vitalité, une vision partagée, une façon individuelle de définir et de gérer les écoles de diverses façons. C'est ainsi que des politiques encourageant un dialogue démocratique permettront le développement de communautés d'apprenants.

v . **créer une vision partagée**

Charles Lusthaus (1996) entrevoit le leadership des années '90 comme étant celui d'une <<vision partagée>> où, la notion de *followership* doit immanquablement découler de la première. Alors que la vision des années '70 s'organisait autour des buts et objectifs de l'organisation, celle des années '90 diffère essentiellement de par les questions d'éthiques, de morales et de *stewardship* qu'elle soulève. Le leadership qui en découle en sera par surcroît lui aussi changé.

Toujours selon Lusthaus, le changement qui émerge de situations ou de problèmes globaux a pour effet d'imposer diverses demandes locales qui s'inscrivent toujours au sein de l'un ou de plusieurs des quatre mouvements suivants: l'amélioration, l'efficacité, la restructuration et le *Site Based Management*. L'inconfort créé par ce changement force donc la mise en oeuvre d'un leadership variable où les pouvoirs doivent être distribués et partagés, ce qui a pour effet de remettre en question les notions d'autorité et de prise de décisions.

Les refontes actuelles, lorsque perçues comme transformations sociales, offrent plusieurs implications dans la gestion et la direction d'écoles. Lusthaus en identifie quelques unes, chacune d'entre elles influençant continuellement le déroulement de la démarche poursuivie. Les résultats de mise en oeuvre obtenus revêtiront donc un caractère différent, chacun des leaders en place oeuvrant à sa façon propre. Six transformations sont identifiées: 1) la démocratie à titre de fil conducteur, 2) le paradoxe comme mode de vie, 3) la compétition comme motivation sociale, 4) l'apprentissage telle une panacée, 5) les dimensions morales des leaders et des subalternes et 6), le défi de l'organisation de la connaissance. Inévitablement, le leadership qui s'en suivra ne pourra qu'en être modifié. Ne pas le faire signifierait s'en remettre à gérer plutôt qu'à diriger.

Dans une même veine, le "Conseil des parents de l'Ontario" (1996:3) énonçait que le leadership éducationnel ne doit pas entièrement reposer sur une personne mais plutôt sur la communauté que forment les administrateurs, les enseignants, les parents, les étudiants, les conseillers scolaires de même que les leaders de la communauté elle-même. Un questionnement existe toujours, à savoir comment la notion de pouvoir se définit, s'organise et s'actualise. A ceci s'ajoutent la question de motivation des élèves pour qu'ils deviennent des penseurs indépendants et celle de l'identification des programmes d'études qui faciliteront le mieux ou seront plus aptes à assurer cette transition.

vi. générer une culture de collaboration

Les indicateurs du climat organisationnel contribuent à la création de la culture organisationnelle. Si l'organisation doit pouvoir palier aux divers changements qui se présenteront à elle, la satisfaction de ses employés devra inévitablement être assurée. Il s'agit en fait d'une extension des notions du rendement et de la satisfaction. Pour qu'elle soit efficace, la motivation animant cette collaboration doit tenir compte et de la nature humaine et des buts de l'organisation. Il en est de même pour le leadership.

Dans les deux cas, l'interdépendance des deux entités est essentielle à l'atteinte d'une <<efficience-cible>>. L'identification d'un seuil-repère demeure toujours non défini et ambigu, à savoir qu'il puisse être normatif s'il est issu de l'organisation ou critérié s'il provient de l'individu. La gestion de cette interdépendance modifie cependant la qualité des rapports de même que l'impact qu'aura la motivation sur les participants. Une <<bonne>> gestion de l'interdépendance peut assurer le bien-fondé de la mise en oeuvre du leadership, du processus décisionnel et de la communication en place. Ces trois fonctions auront un effet de causalité directe et indirecte sur la variable qu'est maintenant la motivation sur le rendement et la satisfaction, et donc sur le style de leadership requis.

L'organisation de l'administration a comme première fonction d'assurer le bien-être de sa propre identité. Elle le fait par le biais de la coordination des facteurs la composant, soit en premier lieu ses employés. A l'opposé, l'organisation de la personne a pour but de tendre vers son <<actualisation>>. Elle le fait à prime abord par la réduction des tensions qui l'anime dans sa recherche à subvenir à ses propres besoins. L'équilibre ou le déséquilibre qui en résulte crée donc une dynamique qui anime à la fois l'individu et l'organisation, les deux cherchant l'efficience par l'entremise de l'efficacité. Celles-ci cherchent en tout temps à s'auto-régulariser (voir figure 1).

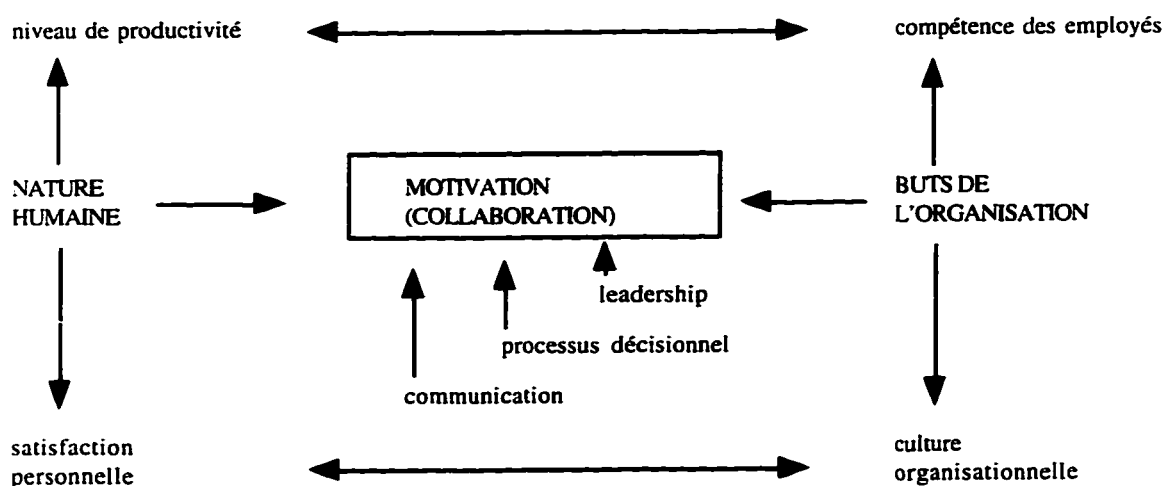


Figure 1.1: schématisation de la motivation comme référent à la collaboration

Des situations conflictuelles peuvent s'observer lorsque les deux entités ne partagent pas les mêmes besoins. La nature humaine évolue de l'individuel vers le collectif alors que les buts

s'orientent du collectif vers l'individuel. Un conflit de valeur en résulte lorsque les deux entités n'adhèrent pas à un système de valeurs communes. Cette équation reflète en fait le climat organisationnel qui lui est sous-jacent à la mesure qualitative de la motivation des dirigeants et de leurs subalternes. Non seulement les employés doivent-ils être <<motivés>> mais également leurs supérieurs immédiats. Un degré d'ambivalence prévaut cependant à savoir si ces derniers <<motivent>> en fonction des normes ou des critères, de l'organisation ou de l'individu. Notons que parce que les directions d'école appartiennent à la même convention collective que leurs subordonnés (en Ontario par exemple), ceci a pour effet de créer des situations où seuls les compromis sont acceptables si le but est de minimiser ou de résoudre <<démocratiquement>> toute situation conflictuelle. Dans une éventualité contraire, il est très ardu de simuler la collégialité alors qu'en réalité, seule l'autocratie prévaut. La hiérarchie des statuts prédomine à ce moment-là. Or ce type de leadership est non seulement à proscrire mais ne s'inscrit pas dans le cadre des refontes actuelles de par ses caractéristiques de gestion.

Dans sa théorie sur la motivation, Herzberg (1959) note que les facteurs intrinsèques sont de meilleurs catalyseurs de motivation réelle et durable tandis que les facteurs extrinsèques jouent un rôle moindre dans la recherche et la mise en oeuvre de la motivation. Puisque les facteurs démotivationnels identifiés par la plupart des subordonnés s'observent au niveau externe, (contrat social, conditions générales de travail, nouveau programme d'études, etc.), il en résulte une situation où les dirigeants doivent compenser par des alternatives de <<gestion>>, ceux-ci ne contrôlant ou ne pouvant modifier ces facteurs externes. Par exemple, un dirigeant peut imposer à différent degré la mise en oeuvre du programme d'études commun. Le pouvoir d'influence à ce niveau est donc minime. Le rôle des directions, essentiel à l'excellence de l'école, peut cependant se limiter à un rôle de support où une motivation accrue pourra s'observer de par une saine gestion des ressources matérielles, financières et surtout humaines en travaillant vers la non-insatisfaction. Même si la direction désirait être plus, ne serait-ce que pour l'essence pédagogique de <<son>> école, elle demeure tout au plus un facteur extrinsèque oeuvrant vers la satisfaction des membres. Il peut donc en résulter un climat organisationnel plus positif, susceptible de réduire l'écart entre les attentes des deux entités. Mais est-ce là la vraie nature du leadership?

Le style de leadership préconisé permet d'individualiser ce processus afin de répondre non seulement aux normes de l'organisation (groupes formels) et des groupes (informels) mais aussi de

chaque praticien. Selon ses besoins propres et aspirations en fonction de ses attentes et de sa perception d'équité, un individu pourra ne pas être un fardeau à l'organisation dans la mesure où le dirigeant aura bien <<lu>> cette même personne dans un contexte donné. La mise en oeuvre de l'approche situationnelle sera donc proportionnellement efficace au degré de lecture qui en est fait et à condition que la qualité décisionnelle réponde aux besoins, aux attentes et aux perceptions.

Un plus haut niveau de motivation est atteint lorsque la direction permet aux subordonnés de s'approprier une part du processus décisionnel. Un maximum de succès psychologique est possible si l'autorité est centrée sur la personne plutôt que sur l'organisation. L'hypothèse d'<<incompatibilité>> visant l'intégration de l'homme à l'organisation devient alors moindre si un niveau de stimulation optimale prévaut, rehaussant ainsi l'apport de créativité et augmentant la prise de responsabilité du dit individu. La qualité du processus de prise de décision, de fermé à ouvert, repose donc sur sa méthodologie, du bureaucratique au collégial.

La qualité de la communication comme outil transmetteur du processus décisionnel, d'où le type de communication privilégié, vient donc confirmer ou infirmer la qualité de la décision même et de sa mise en oeuvre. Si la communication est réussie, il est plus facile à l'employé d'en accepter son contenu et par conséquent de la supporter. L'écart entre la productivité et la satisfaction en est par le fait même réduit, améliorant l'efficacité du groupe-école et du système.

Dans son rôle de gestionnaire intermédiaire, la direction doit pouvoir assurer un lien entre les subordonnés et les cadres supérieurs. De par sa fonction, elle doit d'être redevable aussi bien au premier groupe qu'au deuxième si elle désire conserver sa double crédibilité de pédagogue et de gestionnaire/leader de même que son pouvoir d'implantation. Ne pas le faire augmente l'écart entre les différents besoins et attentes, réduisant à la fois l'efficacité et l'efficacité des individus et de l'organisation. Ce déséquilibre engendre ainsi un pauvre climat organisationnel et mine la motivation des individus, selon la perception que l'on se fait des composantes du leadership, de la prise de décision et de la communication.

Les fonctions leadership, prise de décision et de communication influent donc à titre de facteurs externes lorsque ces derniers sont perçus dans une situation dite de collégialité. Dans ce contexte, elles n'influencent pas directement sur le comportement humain mais servent plutôt à gérer/administrer le groupe-école. Or la véritable motivation provient de la symbiose entre les attentes individuelles et d'organisation lorsqu'il n'y a pas perception d'inéquité par l'individu. Affirmer le

contraire signifierait que la forme d'autorité prévalente dans nos écoles découle de l'autocratie et n'est animée que par elle. Il s'agirait là d'une forte source de démotivation pour les enseignants. Cette même source pourrait être perçue pareillement par la direction elle-même sous forme d'auto-évaluation. Nos consciences individuelle, de groupe et organisationnelle guettent et ouvriront possiblement une piste à cette problématique: vers une conscience collective.

Cette problématique s'observe du fait que les écoles sont des systèmes *loosely-coupled* (Weick, 1982) où les intervenants qui la composent n'oeuvrent pas tous nécessairement dans la même direction et créent ainsi une dissension à l'intérieur de l'équipe. Norris (1994:3), reprenant les travaux de Rosenholtz (1989), de Fullan et Hargreaves (1990) et de Hargreaves et Dawe (1990), démontre que les écoles dites efficaces se caractérisent par des valeurs et des croyances de croissance et de développement qui deviennent les principes de base sur lesquels s'appuie le processus décisionnel. Les communications sont ouvertes et un haut niveau de confiance interpersonnelle existe. A l'opposé, l'isolation et le conservatisme diminuent la qualité du développement. Il en est de même pour une collégialité forcée. Les enseignants, lorsque placés en situation artificielle de collaboration, ne peuvent pas vraiment s'améliorer si le seul véritable objectif n'est que de planifier à mettre en oeuvre des processus standards. Selon Norris, un préalable doit exister:

"School leaders model the vision that they have for the school. If the vision includes teachers sharing power with students and parents, then leaders must be willing to share power with teachers" (p.4).

Une collaboration réelle pourra alors évoluer si elle est articulée en fonction de la vision de l'école et de la culture émergente de croissance et de professionnalisme. Ces nouveaux défis soulèvent la délicate question du type de leadership requis pour y faire face. Les approches classiques ayant été conçues dans des contextes différents, on peut présumer qu'il faut explorer la littérature pour y trouver de nouvelles orientations. Les propositions des différents rapports énoncent qu'on doit s'attarder à certains défis. La Commission d'enquête "Pour l'amour d'apprendre" a pour sa part fait cent soixante-sept recommandations dont celle d'évaluer le leadership qui permettra la mise en oeuvre des dites recommandations.

Les six éléments présentés plus haut circonscrivent ce qu'un leader doit être en mesure d'analyser. En voici la synthèse: 1) L'interdépendance des concepts de l'excellence et de l'efficacité suscite qu'un leader s'attarde aux facteurs de motivation. Le leader doit diriger la mise en oeuvre

du lien entre les deux concepts. 2) La résistance au changement étant une réalité constante, il importe que le leader puisse en connaître son processus. A cet effet, le type de développement professionnel privilégié atténue l'écart entre les besoins individuels et organisationnels. 3)

L'efficacité des communications dicte le degré de succès encouru lors de situations de conflit. Le climat motivationnel de même que les comportements individuels et collectifs dictent l'écart entre l'émotivité et la rationalité des personnes. La coordination des communications établit les processus de coopération et de collaboration. 4) La réforme par le changement passant par la capacité des enseignants et des programmes d'études comme source d'investigation, le leader doit développer et reconnaître en lui une philosophie de mise en oeuvre. Celle-ci doit permettre l'auto-réflexion, le professionnalisme, la collégialité. 5) La création et la communication d'une vision partagée sont nécessaires au regroupement des intervenants dans la mise en oeuvre de buts communs. Cette vision tient compte des participants en tant que professionnels. Sa qualité dépend du climat et de la culture organisationnels, du degré de collégialité observable. 6) Les normes collectives représentant la culture organisationnelle sont issues du leadership. Le leader doit gérer l'écart entre le niveau de productivité et la compétence des employés, entre la satisfaction personnelle et la culture organisationnelle, somme toute entre la nature humaine et les buts de l'organisation. L'essentiel de la tâche est de générer une culture organisationnelle positive depuis une motivation intrinsèque des individus en fonction d'une vision partagée à l'aide de la communication, du processus décisionnel, du leadership.

1.1.2 Type(s) de leadership requis

Cette sous section porte sur l'évolution du type de leadership. Plusieurs facteurs influencent le changement et les refontes qui peuvent se grouper en trois types: le traditionnel, le démocratique, le culturel. Le type de leadership privilégié modifie les moyens utilisés et les finalités atteintes lors de la mise en oeuvre des changements et des refontes. Cette sous section présente le cadre dans lequel s'étudie le phénomène du leadership. Une description des trois types de leadership synthétise les facteurs menant à une conception différente du leadership.

a) leadership traditionnel

Trois approches classiques définissent et décrivent jusqu'ici les théories traditionnelles du

leadership. Celles-ci ne tiennent pas compte de l'apport du concept de la culture organisationnelle dans l'atteinte des finalités ciblées. Les dirigeants éprouvent par surcroît un malaise à identifier plus précisément leurs rôles, leurs fonctions, leurs styles. Ultimement, le leadership est perçu comme étant normatif et empreint de valeurs dominantes (Maxy, 1991:26-27). Mais d'affirmer cet auteur, une dimension morale s'ajoute à la façon de mettre en oeuvre le leadership. Non seulement le leader joue-t-il un rôle moral, il doit également tenir compte des notions de <<liberté et d'autorité, de culture et de société, de droits et de responsabilités dans l'environnement scolaire>>. Selon Selznick (1957, cité par Maxy, 1991:37), le leader se définit comme étant <<un expert en promotion et protection des valeurs>>.

Tel qu'énoncé plus tôt, trois approches définissent et décrivent les théories organisationnelles traditionnelles du leadership. Plusieurs modèles et caractéristiques sont représentatifs de chacune des approches. Pour l'illustrer, Maxy (1991:28) emprunte à Weber (1947) la description de trois formes d'autorité retrouvées au sein d'une organisation: le leadership charismatique, la domination traditionnelle, la domination légale. Toutes trois sont représentatrices des approches par les traits, le comportement, les situations et ce, en fonction de l'excellence et de l'efficacité visées des organisations. Ceci infirme la tentative de mutation du leadership transactionnel vers le leadership transformationnel (Maxy, 1991:36, citant Burns, 1978) en vue de remédier à la lacune des pratiques courantes.

Chacune des trois approches confirment la tendance positiviste qui a empreint la recherche jusqu'alors, excluant les notions de collégialité, de collaboration, d'*empowerment* qui se sont depuis ajoutées au cadre dans lequel évolue le leadership. Mais une analyse du leadership doit tenir compte du phénomène social qu'il est et des dimensions philosophiques qui l'animent. La littérature parle alors de leaderships qualifiés de *value-added*, *moral* et de *servitude* pour décrire et expliquer sa complexité. Or les modèles traditionnels présentent des lacunes et sont incomplets à subvenir aux besoins créés par les refontes en cours.

b) leadership démocratique

Étant donné la présence des refontes mises de l'avant et du mouvement qui influencent la gestion/direction des écoles, il importe d'avoir en place une forme compétente et crédible de leadership. Ce type de leadership possède une dimension morale, ou tel que le dénote Isherwood (1995), la morale a une dimension leadership. L'éthique des pratiques courantes est donc remise en

question. Des trois niveaux de choix éthiques proposés par Hodgkinson¹ (1991, énoncé par Isherwood), seuls les deux derniers s'avèrent acceptables. Les choix posés par l'administrateur ne doivent pas être égocentriques mais plutôt orientés vers le consensus de façon à maintenir et engendrer un processus démocratique. Les jugements de valeurs et les croyances personnelles du leader déteignant sur les décisions qu'ils prennent, il est essentiel que ces mêmes décisions tiennent compte des normes collectives de l'organisation. Par contre, le leader devra effectuer des choix difficiles, allant à l'encontre du consensus. Ces choix demeureront tout de même éthiques dans la mesure où ils peuvent être analysés objectivement. D'où la notion de redevabilité qui, lorsqu'ajoutée à celle de la rationalité, permet au leadership d'être en prenant position face à une situation donnée.

Drucker (1994) et Handy (1995) expliquent que l'école doit être maître de sa destinée dans l'évolution des changements issus des transformations sociales. L'école doit aussi être en mesure de survivre et de s'adapter aux divers paradoxes qui s'offrent à elle.

Glickman *et al.* (1994) affirment dans leur étude portant sur l'identification de facteurs facilitant l'adaptation des écoles face au changement que certains principes moteurs doivent être en place pour qu'une organisation réussisse: 1) une direction partagée, 2) un intérêt marqué pour la qualité/pertinence des programmes d'études et 3), la recherche-action. Ces trois facteurs, disent-ils, aident à promouvoir une action réfléchissante de tous et créent un effet mobilisateur de par la décentralisation du processus de décisions. L'input apporté par les gens de l'extérieur ajoute également au niveau de professionnalisme vécu des praticiens. Le rôle des directions d'école s'avère essentiel à rendre ce processus viable. Les auteurs font la remarque suivante:

"Principals play a most important part in this by demonstrating their belief in the democratic process in visible ways that model the belief that all opinions are equally valued" (p.40).

Selon Frank Clifford (1995), ancien directeur exécutif du "Conseil ontarien de la fédération des enseignants", le nouveau rôle du leadership éducationnel doit se jouer sur deux plans: la perception qu'ont les directions d'école de leur rôle de leader et les relations communautaires qu'elles entretiennent avec celles-ci. Les leaders doivent non seulement être

¹ Le premier niveau (pré-conventionnel) des choix éthiques est en grande partie motivé par les plaisirs de la vie. Le deuxième niveau (conventionnel) se base sur le consensus ou les conséquences de l'action. Le troisième niveau (post-conventionnel) s'appuie sur les principes.

ouverts à partager la gouvernance des écoles avec les parents mais se doivent d'entretenir un esprit étroit de collaboration. Une transition sans heurt ne sera possible que s'il y a acquisition de nouvelles habiletés de gestion et de direction. Les paramètres imposés par la province et les conseils scolaires aux dirigeants d'école qualifient la compréhension et l'acceptation des changements en cours par l'intermédiaire du leadership comme outil d'implantation.

c) **leadership culturel**

Si le leadership traditionnel est voué à l'échec de par les finalités qu'il tente d'atteindre et des moyens dont il se pourvoie pour les réaliser, il demeure toujours observable de par la structure hiérarchique dans laquelle il évolue. Son influence est omniprésente et constante sur le quotidien. Dans ce contexte, les changements et les refontes seront mitigées. La démocratie étant un paradoxe en constante redéfinition, le leadership nécessaire pour l'atteindre doit s'assurer de la mise en oeuvre d'un autre paradoxe, celui de la connaissance. Le contexte demeure toujours le-même, c'est-à-dire les mouvements d'amélioration, d'efficacité, de restructuration et de décentralisation. Les valeurs, la morale, l'éthique jouent un rôle critique dans l'évolution de l'équilibre des paradoxes en place. Aronowitz et Giroux (1993:22) abondent dans le même sens:

"The values that constitute postmodern education are those of empowerment in the most profound meaning of the term; ... Freedom consists in the capacity of people and groups to transform knowledge in accordance with their own plans; ... without a vision of transformed power relations within schools and the larger society, education reforms will inevitably be reversed or used to maintain the existing authorities."

Ces auteurs (p.109) énoncent qu'une analyse des relations entre <<le pouvoir et la connaissance, l'apprentissage et le *empowerment*, l'autorité et la dignité humaine>> s'impose pour que toute réforme réussisse. Cette recherche de relations doit s'inscrire dans le cadre d'une théorie curriculaire où une cohérence entre les quatre différents mouvements pré-cités s'avère possible.

Doll (1996:506) perçoit le rôle du leadership dans une perspective semblable en identifiant trois points de vue à la mise en oeuvre d'une réforme éducationnelle: 1) la perspective <<utopique>> où tous les intervenants sont fondamentalement bons et cherchent à atteindre l'auto-actualisation, 2) la perspective <<individualisée>> où les individus cherchent à combler leurs besoins individuels et le font en réduisant l'écart et la tension existant entre la satisfaction et la non satisfaction de leurs besoins et 3), la perspective <<morale-éthique>> où les individus, perçus comme étant égocentriques, doivent pouvoir bénéficier de la sagesse et de la vision du leader si l'organisation doit survivre et prospérer.

Les compétences et les attributs propres au leader sont donc changés. Ce qui caractérise ces notions et ces concepts mis de l'avant par les prépondérants à un renouveau pédagogique reste à définir, à identifier, à analyser. Le contexte situationnel où se déroulent les actions et le dénouement du leadership demeurent également à préciser. Voilà donc le contexte dans lequel cette recherche évolue.

<<La nature, le but, la structure, la fonction>> du leadership s'en trouvent transformés. Sinon une véritable réforme ne pourrait avoir lieu et ne pourrait dépasser l'étape de la théorisation. Il en résulterait une simple modification du langage utilisé pour la décrire. L'intériorisation de ces nouvelles pratiques doit être pour que le passage d'un savoir-être à un savoir-faire à un savoir-devenir puisse s'opérer. Passer d'un leadership traditionnel à un leadership démocratique vers un leadership culturel qui inclut tous les intervenants tout en tenant compte des contextes organisationnel et social dans lesquels ils évoluent change inévitablement les finalités atteintes. Diriger dans un contexte social modifie également la structure organisationnelle dans laquelle s'articule l'atteinte des besoins supérieurs des individus. Les actions pédagogiques devront en principe le refléter.

Nous avons énoncé trois types de leadership. Chacun d'entre eux clarifiait les besoins des organisations et de leurs membres par rapport au leadership. L'approche utilisée fut d'élaborer ces besoins en allant du général au particulier, du leadership traditionnel vers le leadership démocratique vers le leadership culturel. Le second type découlait du premier alors que le troisième s'élaborait à partir du deuxième. Il importe de décrire le premier type de leadership pour comprendre les deux suivants.

1.1.3 Les trois premières courants

Cette troisième sous section présente les théories du leadership, tel que recensé couramment dans la littérature. Les manuels de base en administration notamment en psychologie organisationnelle font état de trois courants: l'approche par les traits, les comportements, les situations. Cette sous section décrit les limites des théories traditionnelles du leadership à oeuvrer dans le sens des refontes éducationnelles et suggère qu'un ou plusieurs courants encore non recensés décrivent plus adéquatement les nouvelles variables. C'est du moins ce vers quoi cette

recherche tend.

Plusieurs théoriciens (tels que Bennis, Fiedler, Getzels, Likert, Katz et Kahn, *in* Poirier *et al.*, 1992) s'entendent quant à l'identification des éléments sous-jacents à l'élaboration du concept du leadership. Bien qu'il n'existe aucune divergence d'opinions entre les théoriciens, un dilemme réside dans la disparité des éléments. Ces chercheurs notent que les observations du leadership ne sont pas formulées en fonction de celui ou celle à qui le système hiérarchique organisationnel a délégué un pouvoir statutaire, un rôle spécifique dans la gestion de l'une de ses écoles. On y voit plutôt diverses capacités (d'influence, de soumission, de commandement, de création, de décision, d'intégration, de persuasion, d'intuition et d'anticipation, de coopération, de motivation, de représentation, de contrôle et de direction), chacune d'entre elles concordant à une vision particulière du monde. Différentes perspectives sont tantôt synonymes d'une tendance axée uniquement vers la personne ou la tâche (l'approche comportementale), ou qui tantôt tiennent également compte des variables propres à une situation donnée (l'approche situationnelle). Une approche par les traits fut un préambule à l'élaboration des deux suivantes.

a) **L'approche axée sur les traits**

L'analyse de la personnalité et du comportement du leader par Stogdill (1974, p.35-82) a permis les premières analyses portant sur l'identification du leader. On reconnaissait à ce dernier l'acquis de certaines caractéristiques ou habiletés personnelles supérieures, dont les six catégories suivantes: les caractéristiques physiques, l'environnement social, l'intelligence, la personnalité, les caractéristiques reliées à la tâche ainsi que les habiletés sociales et interpersonnelles. La coexistence de ces traits a créé une situation où ce type de personne était plus susceptible d'occuper un poste de leader. Plusieurs vérifications empiriques de ces caractéristiques ont démontré que cette approche offrait peu de générabilité quant à la spécificité des caractéristiques observées en ce sens que certaines d'entre elles s'avéraient tantôt essentielles dans certaines conditions et tantôt peu valables dans d'autres. Leur influence est donc mitigée.

b) **l'approche axée sur les comportements**

Parce que les traits personnels étaient insuffisants pour identifier un leader, les théoriciens (tels que recensés *in* Poirier *et al.*, 1992) se sont ensuite attardés à leurs fonctions, à savoir quels types de comportements ils privilégiaient dans la gestion efficace des buts organisationnels. Stogdill (1974) fut celui qui amorça ces études, entre autres celles de l'université d'État de l'Ohio.

La notion des styles de leadership fit son apparition et permit la distinction de deux grandes orientations, soit la tâche et l'individu. Puisque le style de leadership préconisé aurait une incidence sur le rendement et la satisfaction au travail, les chercheurs se sont attardés à identifier un style idéal tenant compte de la tâche et de l'individu sans pour autant y réussir. Plusieurs grilles d'identification des styles de leadership (dont celle de Blake et Mouton, 1964) n'ont pu cerner la question, un style particulier n'étant pas toujours approprié à une situation donnée.

c) **l'approche axée sur la situation**

Cinq modèles illustrent cette approche (tiré de Dolan et Lamoureux, 1990): le modèle unidimensionnel (Tannenbaum et Schmidt, 1973) où l'efficacité du groupe dépend de la situation et des caractéristiques du leader; le modèle du cheminement critique (House, 1971) où le style de leadership varie selon les situations, en fonction des attentes; le modèle de Hersey et Blanchard (1977) qui intègre la maturité des subordonnés et la modification du style de leadership en fonction de la relation supérieur-subordonné; le modèle de contingence (Fiedler, 1967) où l'efficacité du leader dépend de sa capacité à modifier les facteurs situationnels en fonction de son style de leadership; le modèle de Vroom et Yetton (1973) où le leader doit pouvoir changer de style de leadership en fonction des particularités des diverses situations qui se présentent à lui. A savoir s'ils aident à déterminer quel type de leadership préconiser, tous ne sont pas d'accord. Une première difficulté consiste à identifier quels sont les types de variables dont le leader doit tenir compte. Une deuxième a trait au processus décisionnel, à savoir où il se situe dans le continuum <<autocratique-démocratique>>. Un autre facteur est le degré de maturité des subordonnés de même que la perception que s'en fait le leader. Dans tous les cas, l'efficacité du style préconisé doit rapprocher les objectifs organisationnels et la satisfaction des individus. Et le choix du style de leadership n'en est pas plus facile. La théorie de l'attribution, par exemple, suggère au leader non seulement de déterminer les variables situationnelles mais également d'évaluer le comportement des subordonnés en plus de tenir compte de la tâche à accomplir. L'approche situationnelle vient donc renchérir la complexité du choix d'un style de leadership sans toutefois le rationaliser dans la recherche de l'efficacité.

1.1.4 **La problématique**

Le choix d'un style de leadership en fonction de son efficacité potentielle doit tenir compte

de divers facteurs. Smith et Piele (1989:51) précisent que les théories qui les alimentent tiennent compte des personnalités, des attitudes, des techniques de prise de décision, du risque, de son orientation envers le travail en plus de s'intéresser aux notions de contrôle, de maturité des subordonnés. Non seulement le choix d'un style particulier est difficile à faire, mais on présuppose également que le leader doit être flexible dans son choix, un style unique ne répondant pas aux demandes internes et externes à l'organisation.

Que l'on se situe dans un paradigme fonctionnaliste ou conflictualiste, le dilemme demeure le même: assurer l'équilibre entre la gestion orientée vers la tâche et l'individu en notant qu'il appartient à un groupe et à un sous-groupe en plus de tenir compte des variables situationnelles. Adhérer à un modèle de l'une des trois approches ne résoud pas la problématique d'efficacité de l'organisation et d'efficacité des participants. Le syndrome d'inéquité et le manque de redevabilité du système organisationnel sont perpétués. La nombre de commissions d'études et l'aspect répétitif qu'elles prennent le confirme.

1.1.5 La question de recherche

Il s'agit d'identifier chez certains auteurs les concepts fondamentaux se rattachant à leur <<théorie du leadership>> et de les comparer entre eux. Deux questions sont soulevées:

Première question: Quelles sont les composantes essentielles de la conception du leadership chez Barth, Deal et Boleman, Deal et Peterson, Hodgkinson, Sergiovanni?

Deuxième question: Peut-on regrouper ces composantes selon certaines affinités et oppositions?

L'approche alternative inclut dans son discours des notions nouvelles. Les valeurs des participants et le symbolisme dans leurs actions témoignent de leur savoir-faire et de leur savoir-être. Les notions de collaboration et de collégialité infèrent directement sur la fonction pédagogique de l'école. A l'individu et à la tâche s'ajoute la notion de communauté. Un savoir-devenir prend alors une tangente différente (Barth, 1990; Sergiovanni, 1990, 1992, 1994, 1996; Deal et Boleman, 1991; Deal et Peterson, 1994; Hodgkinson, 1991).

Parce que l'action pédagogique diffère chez les apprenants et déteint sur le processus de sa mise en oeuvre, le questionnement au sujet du leadership déborde vers une conscientisation de tous les acteurs. Dans une telle perspective, tous peuvent et doivent contribuer à la globalité de l'essor collectif. Cette approche devient donc un véritable projet collectif où chacun des acteurs est une

condition *sine qua non* à sa réussite. Utopique? <<Un bon leadership est une condition nécessaire mais insuffisante à la réussite de l'apprentissage>> affirme Sergiovanni (1992a:144). Tous les cadres pédagogiques doivent donc être revus en fonction de leur efficacité et des rôles qu'ils jouent dans le déroulement universel du quotidien. Trew (1989, citant Purkey et Smith, 1983:441) résume le modèle culturel scolaire de la façon suivante:

"assumes that changing school requires changing people's behaviours and attitudes, as well as school organization and norms. It assumes that consensus among the staff is more powerful than overt control, without ignoring the need for leadership".

Le phénomène du leadership est une pierre angulaire essentielle dans la planification, la communication, la mise en oeuvre d'une vision éducative et organisationnelle. Il en est de même pour la formation et la consolidation d'une culture éducationnelle et organisationnelle. La satisfaction ou la non satisfaction des membres dicte le degré de motivation disponible ou potentiel à l'instauration et à l'acceptation du changement. Somme toute, le leadership agit comme pivot et régulateur des forces dynamiques du système.

1.2 Organisations: culture, leadership et changement

Cette deuxième section intègre cinq composantes essentielles aux fondements théoriques qui encadrent l'analyse des organisations. Elle précise la problématique en désignant des facteurs préalables à la mise en oeuvre du leadership. Elle fait référence au cadre construit dans la première partie, notamment l'importance du leadership, les types de leadership requis, les limites du leadership traditionnel. Ces composantes permettent une compréhension des variables influençant le déroulement des scénarios de conflits de valeurs. Elles sont: 1) la culture, 2) l'individu, 3) l'institution, 4) Le leadership requis en fonction de la mise en oeuvre des changements planifiés et/ou subis de même que les rapports de force entre 5) l'individualisme et la collectivité modifient eux aussi le contexte dans lequel le leader oeuvre. Cette section précise le cadre construit à l'aide des six éléments présentés antérieurement: l'excellence et l'efficacité, la résistance au changement, la communication, une philosophie de mise en oeuvre, une vision partagée, une culture de collaboration. Elle concède a) une valeur marquée à l'analyse des rapports de force entre les individus. Elle fait de même avec b) l'analyse de l'interdépendance entre l'administration et l'organisation tout en clarifiant les éléments c) du leadership et du changement. Les sept sous sections qui suivent font le lien entre ces trois entités en les analysant dans le contexte de l'analyse de résolution de conflits de valeurs.

1.2.1 caractéristiques de la culture organisationnelle

Schein (1992:xiv) fut l'un des précurseurs à intégrer le concept de culture organisationnelle dans l'analyse du fonctionnement des organisations: "*Organizational learning, development, and planned change cannot be understood without considering culture as a primary source of change*" dit-il. Il note que le développement organisationnel gravite autour des notions d'apprentissage, d'adaptation, du changement perpétuel en réaction aux changements constants des domaines technologique, sociologique, économique, politique. Le défi réside à conceptualiser une culture d'innovation où l'apprentissage, l'adaptation, l'innovation, le changement perpétuel sont les éléments stables (Ibid:xiv). La figure 1.2 illustre ces notions.

Bennis et Namus (1985:95) décrivent, en parlant de la culture organisationnelle, l'architecture sociale comme étant <<la capacité d'adaptation de l'organisation et une possibilité d'intervention des leaders>>. Ils affirment que celle-ci <<détermine qui dit quoi à qui, et ce qui en

résulte>>. Ils dénotent trois formes où les valeurs, perçues différemment, créent des comportements disparates les uns des autres du fait qu'ils puissent se dérouler dans une organisation de style formaliste, collégial ou personnaliste (p.115). Voir tableau 1.1.

Comme l'indique Hunt (1991:219), l'analyse de la culture organisationnelle doit permettre de distinguer entre les valeurs et les croyances individuelles et collectives. C'est ainsi que les valeurs partagées porteront vers le consensus et l'intégration, créant par le fait même motivation et loyauté envers l'organisation. Ces mêmes valeurs seront également à la fois la raison d'être et la direction que prendra l'organisation. Le leadership qui s'en suivra en sera un de coordination et d'adaptation dans le but de promouvoir la mise en oeuvre de ces dites valeurs.

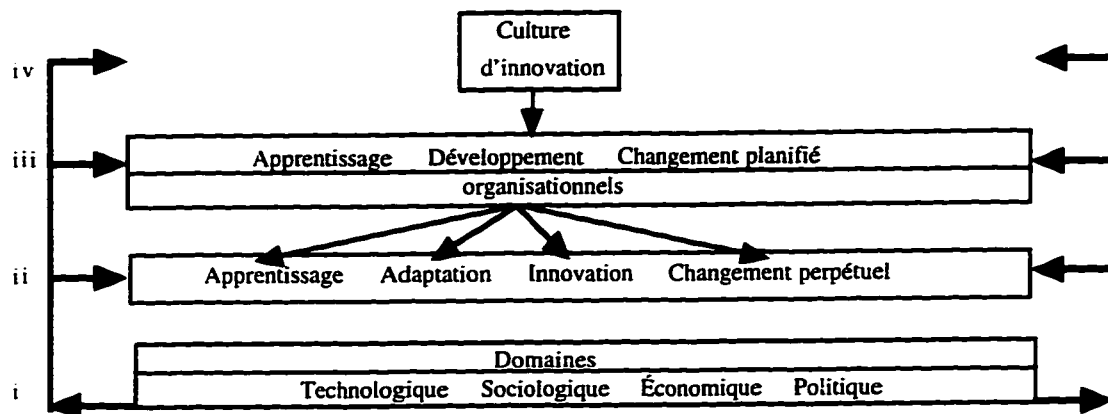


Figure 1.2: schématisation de la culture comme source primaire de la résistance au changement (Schein.1992:xiv).

Tableau 1.1: trois styles d'architecture sociale (Bennis et Namus, 1985:115)

<u>Valeurs/Comportements</u>	<u>Formaliste</u>	<u>Collégial</u>	<u>Personnaliste</u>
Prise de décision	Orientation donnée avec autorité	Discussion, accord	Ordres venant de soi
Formes de contrôle	Règles, lois récompenses, sanctions	Engagements collectifs, interpersonnels	Actions conformes à l'image de soi
Source de pouvoir	Supérieure	Ce qu'on pense et ressent	Ce que <i>je</i> pense et ressens
Finalité	Conformité	Consensus	Réalisation de soi
A éviter	S'écarter de l'orientation imposée; prendre des	Ne pas obtenir un consensus	Ne pas être honnête envers soi-même
Position par rapport aux autres	Hierarchique	Pair	Individuel
Relations humaines	Structurées	Orientées vers le groupe	Orientées vers l'individu
Mode de croissance	Adhésion à l'ordre choisi	Membre d'une équipe de pairs	Initiative

Hoy et Miskel (1991:212) soulèvent trois interrogations au sujet de la culture: quelles sont les normes, les valeurs, les croyances partagées selon les différents niveaux de culture? Une

organisation possède-t-elle une ou plusieurs cultures? Jusqu'à quel point les organisations sont-elles conscientisées de leur propre culture? Il importe d'analyser les composantes à la culture pour expliquer le fonctionnement des organisations.

1.2.2 valeurs et croyances personnelles

Le concept de soi influence les perceptions et les attentes alors que celles-ci justifient les comportements individuels. Cohen *et al.* (1992:225) affirment que <<le comportement le plus apte à survenir dans une situation donnée sera celui où l'individu pourra le mieux maintenir et rehausser son concept de soi>>. Les normes du groupe étant la somme des valeurs de ses membres, l'individu d'une organisation sera ou ne sera pas un membre à part entière du fait que le groupe social identifiant cette organisation représente ou ne représente pas ses propres valeurs. Les concepts de soi variant d'un individu à un autre, il est difficile d'entrevoir une situation idéale où tous et chacun ne seraient jamais en situation de conflit. Etre membre d'une organisation signifiant adhérer aux codes formel et informel prescrits, la survie de l'individu réside en fait dans sa capacité à se conformer sans toutefois le faire à outrance. Et les auteurs ajoutent:

<<les pressions normatives en ce qui a trait aux buts de l'organisation résultent habituellement dans la conformité tandis que les pressions au sujet de la compétence, des croyances et/ou des valeurs créent la déviance ou l'isolation>> (p.226).

Saint-Germain (1994:114) souligne que l'individu se construit et partage une réalité avec ses collègues. Ceci lui permet de se conformer ou de se non conformer aux valeurs dominantes. Dans les deux cas, il se repliera sur le groupe et formera une sous-culture. La notion d'ambiguïté soulève deux interrogations: quel prix un individu est-il prêt à payer pour faire partie d'une organisation ou y demeurer? Le fait-il par choix ou par obligation?

1.2.3 individu et organisation

Il faut donc s'attarder à ce qui motive l'appartenance d'un individu à une organisation et confronter sa raison d'être à celle de l'organisation. Il faut également s'attarder au rôle qu'un individu joue au sein d'une organisation. Est-il conforme à ses attentes? Si l'individu décide de s'y conformer, les systèmes formel et informel de récompense sont-ils satisfaisants et suffisants pour justifier son conformisme? La figure 1.3 démontre la dynamique où le système régulateur de l'individu influence les perceptions et les attentes. Celles-ci modèlent les comportements conformes ou non conformes dans une situation donnée. La réaction normative des membres de l'organisation

confirmera ou infirmera le degré de satisfaction de l'individu face à lui-même et le degré d'appartenance au groupe. En d'autres termes, son schème de référence personnel coïncide-t-il avec celui des groupes et celui de l'organisation?

Autant le concept de soi est confronté aux normes du groupe organisationnel, autant celui-ci modèle en partie la culture organisationnelle. Les chercheurs (tels que Barth, Bennis, Duignan, Hunt, Schein, Sergiovanni) la définissent comme étant la somme des valeurs et des croyances partagées des membres d'un groupe exprimées par la myriade de mythes, légendes, règlements ou tout autre activité organisationnelle. De préciser Hoy et Miskel (1991:219), la culture peut s'observer à partir de trois symboles: ses histoires, ses icônes, ses rituels. Un phénomène individuel prend alors une dimension collective. La problématique d'analyse passe donc à un niveau supérieur: la gestion de la complexité des individus et des groupes. Saint-Germain (1994:112) abonde dans le même sens lorsqu'il note que <<les actions posées [par les membres] respectent les valeurs et les normes du groupe>>. Schein renchérit en dénotant six préalables à la formation et au bon fonctionnement d'un groupe (voir tableau 1.2). Il amorce une explication de la dynamique des sous-groupes et des sous-cultures.

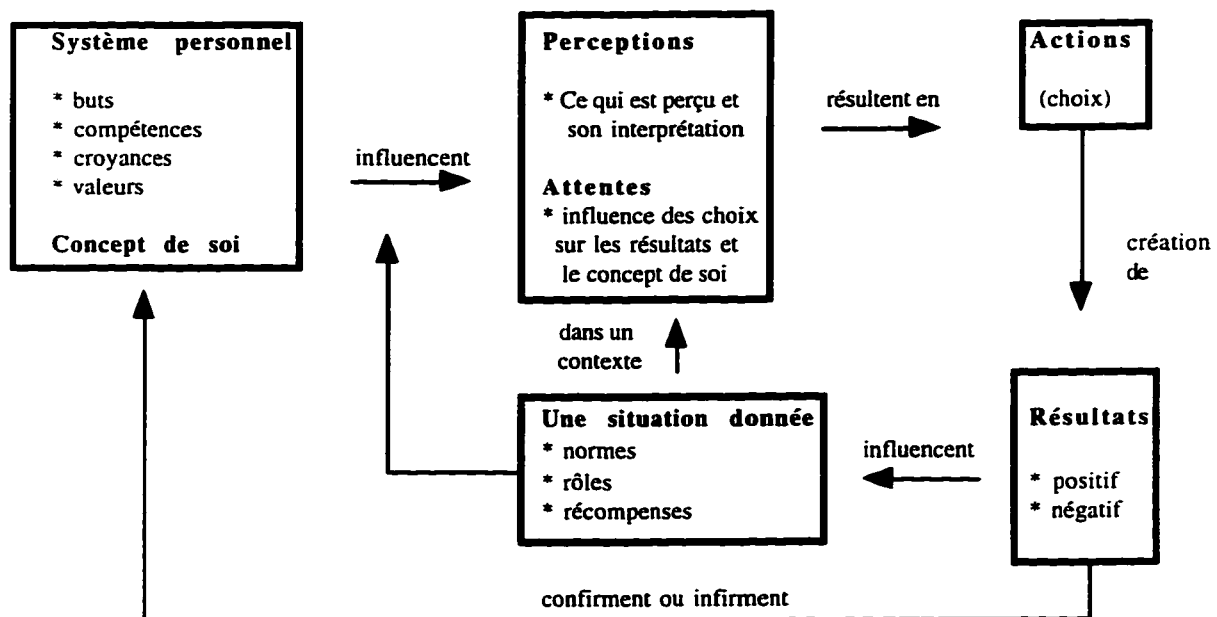


Figure 1.3: représentation de l'interdépendance entre le comportement et le concept de soi (Cohen et al.:231)

Tableau 1.2: préalables à la formation et au fonctionnement d'un groupe (Schein, 1992:70-71)

1. Création d'un langage commun et de catégories conceptuelles
2. Définition des limites du groupe et des critères d'inclusion et d'exclusion
3. Distribution du pouvoir et du statut
4. Développement de normes d'intimité, d'amitié et d'amour
5. Définition et distribution de récompenses-punitions
6. Explication de l'inexplicable: l'idéologie; prévenir l'anxiété

1.2.4 culture et climat organisationnels

La dichotomie possible pouvant exister entre la supra culture organisationnelle et les cultures et les sous-cultures soit aux niveaux vertical ou horizontal démontre la complémentarité de la culture et du climat organisationnels. Hunt (1991:228) affirme que les deux se complètent l'un et l'autre. Il définit le climat comme étant <<le message que les membres reçoivent par l'intermédiaire des routines de l'organisation et de son système de récompense>>. La culture, dit-il, incorpore <<les valeurs et les normes sous-jacentes aux dites routines organisationnelles, le système de récompense en plus des "pris pour acquis" de l'organisation elle-même>>. La culture est communiquée par l'interprétation des routines et des récompenses. C'est donc par l'association de la culture aux assumptions partagées au climat par les perceptions partagées qu'on retrouve la lecture d'un sens à la mission organisationnelle. Bien qu'ils s'entendent ou qu'ils ne s'entendent pas dans l'interprétation du sens, les sous-cultures et les sous-climats présents dans l'organisation dicteront l'efficacité du groupe-école et l'efficacité de l'organisation porteuse des valeurs et des croyances supra, soit l'idéologie dominante. Par extrapolation, on y verra la qualité de l'excellence du changement potentiel en place.

La gestion de la culture organisationnelle passe donc par le contrôle des climats organisationnels. A l'aide d'un leadership transformationnel et charismatique, la gestion du changement prend alors un sens dans la mesure où elle véhicule les mêmes valeurs et les mêmes croyances au service de l'idéologie dominante exprimée par la mission de l'organisation. Elle s'avère efficace s'il y a congruence entre l'organisation et ses groupes et ses sous-groupes. Un préalable existe: il ne doit pas y avoir incompatibilité aux niveaux personnel et interpersonnel. Il en résulterait une gestion de l'ambiguïté et des conflits où les finalités de l'organisation revêtiraient alors un caractère moins vocationnel qu'énoncé antérieurement. Les gestions individuelle et collective de la complexité et de l'ambiguïté s'ajoutent alors à la problématique.

1.2.5 culture et leadership

Schein (p.xv, 209-211) définit le leadership comme étant la création d'une culture, son évolution de même que sa gestion. Il distingue le *manager* du *leader*. Il affirme que le leader est le seul à pouvoir réellement modifier la culture selon les demandes générées par les conflits internes et/ou par les pressions externes de l'environnement. Le leader possède l'habileté à percevoir les limites d'une culture et à en développer une plus adaptée, selon les besoins qu'il perçoit. Deal et Peterson (1994:98) ne font pas cette distinction. Ils affirment que cet individu joue plutôt un rôle à double fonction, celles du *technical problem-solver* et du *symbolic culture-shaper*. Une question cependant se pose: si le leader peut assumer les responsabilités du *manager*, l'inverse est-il possible? Ceci demeure un faux débat dans la mesure où on accepte que le dirigeant en place soit plus qu'un simple gestionnaire. L'analyse du leader portera sur les assumptions sous-jacentes à l'essence de la culture plutôt qu'aux comportements et aux valeurs directement observables. Deux scénarios sont donc possibles: un premier où le leader impose ses valeurs et ses assumptions au groupe jusqu'à ce qu'il y ait intégration des supra valeurs par les membres. La nouvelle culture qui en découle définit et détermine alors les types de leadership acceptables et utilisables. Un deuxième scénario où les valeurs et les assumptions ne sont pas intégrées. Le style de leadership préconisé par le leader doit alors amorcer le processus d'adaptation et de modification de la culture. Dans les deux cas, la nouvelle culture obtenue ou visée impose et dicte le type de leadership requis. Une transition continue s'organise entre les leadership traditionnel, démocratique, culturel et entre les rôles de gestionnaire et de leader. Le leadership est à la remorque de la culture et vice versa. Les décisions stratégiques de l'organisation doivent donc appuyer, confirmer, modifier les assumptions partagées par les membres selon l'écart entre la mission, les buts de l'organisation et le conformisme, la loyauté des intervenants.

Adopter un style de leadership particulier signifie être en mesure de répondre à de multiples demandes de l'extérieur. Or, la perception que le dirigeant se fait des intervenants modifie la conception qu'il se fait d'eux quant à leur habileté à pouvoir répondre aux diverses exigences. L'interprétation du niveau de professionnalisme par exemple modifie sa perception-interprétation des facteurs situationnels. Le style de leadership dépend donc de la perception qu'a la direction face à son rôle de gestionnaire des ressources perçues disponibles. Son choix de leadership pédagogique doit également refléter et justifier la mission de l'école, ses connaissances et celles du

personnel des programmes d'études et le climat organisationnel.

Les styles de leadership ne tiennent pas toujours compte des dimensions opérationnelles et énergétiques du groupe-école. Les fonctions, les tâches, les ressources et la motivation, le climat, les relations interpersonnelles par exemple peuvent amplifier l'inaptitude potentielle de la prise de décision. Ce qui rend difficile la gestion du changement et des conflits présents dans l'organisation. Les différents modèles ne tiennent pas compte non plus des variables modératrices dans le processus de résolution de problèmes. Les valeurs individuelles, organisationnelles et les négociations par exemple créent une vision biaisée du style de leadership recherché et une distorsion de l'action convoitée. Les modèles situationnels présentent la résolution de problèmes en utilisant une démarche qui ne tient pas compte des qualités-compétences affectives, interpersonnelles et pédagogiques:

la fin à atteindre → la façon de s'y prendre → les moyens pour y arriver

La démarche transactionnelle d'une telle pratique est fautive parce qu'elle ne tient pas compte de la collégialité-participation à laquelle elle aspire. Par contre, la démarche transformationnelle entrevoit une situation problématique en tenant compte des limites du potentiel humain:

les moyens pour la résoudre → la façon de s'y prendre → la fin atteinte

Dans le but d'instaurer une stabilité structurale et d'optimiser l'essence de la culture, Schein (p. 8-10) dénombre dix facteurs modifiant l'apprentissage partagé des membres d'un groupe dont le leader doit tenir compte. Ne pas le faire signifierait augmenter le niveau d'ambiguïté et les sources de conflits. Ces apprentissages se situent à trois niveaux: comportemental, émotionnel, cognitif. La figure 1.4 illustre la relation existant entre le leadership et la culture en fonction de ces facteurs.

La mission de l'organisation devient, en l'extrapolant, la vision de l'école. C'est du moins la théorie qui permettrait au dirigeant de faire le lien entre l'idéologie dominante et le quotidien vécu par les groupes et les sous-groupes de l'école. La culture du groupe comme une interprétation de la supra culture englobe le cadre de la vision scolaire. Elle s'exprime par les fonctions de leadership et de gestion. Cette double fonction <<visionnaire>> de la culture organisationnelle prend alors son sens (le signifié) par les communications, le degré de responsabilité délégué aux praticiens, l'actualisation des concepts de soi (les signifiants). Saint-Germain (1994:96) affirme par contre que

<<la capacité de survie de l'organisation tient plus de la gestion des groupes formels et informels que de la gestion des individus>>. Une ambivalence persiste: lorsque confronté seul par l'administrateur, l'individu se ralliera à la supra culture ou à la culture d'école. Cette réaction variera selon l'importance des groupes, des sous-groupes, des caractéristiques personnelles.

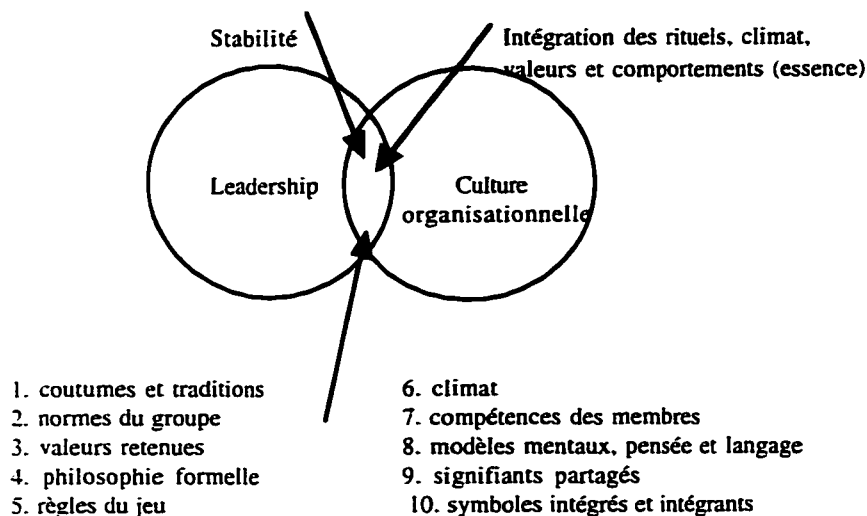


Figure 1.4: interdépendance du leadership et de la culture organisationnelle (Schein, 1992:8-10)

Le leader doit créer des situations de partage en utilisant des structures formelles en vue de l'atteinte d'objectifs d'ordre supérieurs. Utiliser des moyens pour atteindre des finalités. C'est de par son rôle de catalyseur et de facilitateur qu'il actionne la démarche de <<transformation>> plutôt que de <<transaction>>. Son leadership s'oriente vers la recherche de valeurs-fins, en juxtaposition des croyances-moyens. Duignan (1989:81-84) identifie trois niveaux de leadership comme activité culturelle: 1) la prise de conscience où le leader s'attarde aux croyances et aux valeurs individuelles et collectives, 2) l'action réfléchissante où le leader manipule le concept de la praxis et 3), l'interaction où il amorce et cultive un processus de dialogue entre les divers intervenants. Il énonce que le leadership est <<essentiellement éducationnel de par sa nature et son processus>>. Alors, c'est à l'aide d'une planification stratégique qu'il parvient à ancrer une philosophie où les praticiens subviennent à leurs besoins d'auto-suffisance en fonction de la mission de l'organisation. La fonction leadership est donc essentielle à l'atteinte des finalités de l'organisation. Le dirigeant ne doit pas non plus être en conflit avec lui-même dans l'élaboration et la mise en oeuvre de la vision.

Bennis (1989:30) identifie trois facteurs principaux modifiant la culture organisationnelle:

1) les cliques et les “négressistes”, soit ceux qui détiennent le pouvoir et ceux qui y aspirent, 2) les événements externes à l’organisation et 3), la culture ou le paradigme en place où un certain climat présent d’opinions dicte les choix du groupe-école. Dans ce contexte, il explique le dilemme auquel les organisations doivent faire face:

“Organizations, by definition, are social systems in which people have norms, values, shared beliefs, and paradigms of what is right and what is wrong, what is legitimate and what is not, and how things are done. One gains status and power through agreement, concurrence, and conformity with these paradigms. Therefore, both dissent and innovation are discouraged.” (p.30).

Son interprétation du type de leadership requis selon le contexte dénote un malaise dans les organisations. Celles-ci sont dépendantes des structures, donc des moyens, qu’elles se sont données en vue d’atteindre les finalités de la vision-mission. Animés par leurs croyances et leurs valeurs personnelles, les dirigeants peuvent diminuer toute possibilité de croissance personnelle, professionnelle, culturelle des individus composant l’organisation. Ils peuvent créer un pauvre climat organisationnel. Les circonstances dans lesquelles les situations s’amorcent et se développent prennent une forme de causalité. Les résultats ne font pas place au changement mais organisent plutôt les conséquences aux événements et perpétuent les mythes, les rites, les structures propres à l’idéologie dominante. L’organisation est donc vouée à l’échec.

1.2.6 leaderships transactionnel et transformationnel

Éthier (1989:85) note que le modèle bureaucratique auquel s’ajoutent les variables psychologique et sociale détermine la vie de l’organisation. Une prise de conscience en phase initiale s’est amorcé dans le but de permettre une croissance de la fonction leadership, l’évolution du leadership pédagogique-transactionnel vers un leadership transformationnel (voir tableau 1.3). Animés par des valeurs et des croyances différentes, les deux mouvements et les deux perspectives créent des perceptions et des comportements de leadership opposés.

La dichotomie entre l’autonomie professionnelle et le leadership hiérarchique dénigre le statut d’être-penseur-collaborateur du praticien. Cette perception repose entièrement chez le dirigeant. Il n’assume généralement pas ce manque de responsabilité professionnelle, consciemment ou non. Ses décisions-actions dans le processus décisionnel et le style de leadership se réfléchissent dans les communications et créent des situations de conflit.

La prémisse de départ accordant un pouvoir-responsabilité absolu au dirigeant étant biaisée de par son rôle et sa hiérarchie, son pouvoir et son influence, son statut et son prestige, cette approche ignore la complémentarité des agents de changement chez le dirigeant et les subalternes. Dans leurs rôles respectifs de la mise en oeuvre des objectifs organisationnels et personnels, la qualité des résolutions de conflits de valeurs sera garante et représentative de l'implication de tous dans la relation de changement-résolution de problèmes.

L'approche transformationnelle misant sur la qualité des rapports et des fonctions entre les individus, celle-ci sera plus apte à enrayer les <<transactions>> du type syndrome de récompenses et de punitions des individus selon leurs actions ou inactions. Il en est de même du contrôle des situations en quête d'une recherche d'un système équitable. Un système de <<transformation>> s'inquiétant du processus plutôt que du produit, la nature et la qualité des communications organisationnelles doivent s'axer en fonction du développement professionnel et personnel des individus. Il permet la croissance et la maturité des personnes et de l'organisation. Le tableau 1.3 illustre ceci:

Tableau 1.3: continuum de la croissance de la fonction leadership

Leadership pédagogique-transactionnel	Leadership transformationnel
<u>Définition</u>	<u>Définition</u>
* organisation formelle; le dirigeant contrôle: <<comment puis-je m'assurer que les gens fassent ce que je pense, pour le bien de l'organisation?>>	* organisation <<communautaire>>; partenariat avec vision et processus décisionnel partagés
<u>Structure</u>	<u>Structure</u>
* organisation de type A: - contrôle centralisé - prise de décision du haut vers le bas - structure hiérarchique	* organisation de type Z: - prise de décision partagée - structure collégiale
<u>Point de mire: changements de premier ordre</u>	<u>Point de mire: changements de second ordre</u>
- améliorer les activités techniques et pédagogiques en supervisant la performance des enseignants et des élèves	- créer une vision partagée, améliorer les communications et développer une prise de décision faite en collaboration
<u>Priorité</u>	<u>Priorité</u>
- croissance des élèves	- développement professionnel des enseignants

Pour se réaliser, cette <<nouvelle>> philosophie de l'organisation devra passer d'un système de bureaucratie à un autre de collaboration, de raison, de collégialité. L'encadrement à cette démarche est fourni par la culture organisationnelle. La notion de contrôle dans la supervision des ressources humaines est assurée par l'identification de mesures formatrices plutôt

qu'évaluatrices. La culture organisationnelle et la notion de contrôle assurent la viabilité de l'institution et le bien-être des participants. La reconnaissance et la dignité envers les intervenants par l'institution assure la croissance de celle-ci. Le sens de leurs communications-interactions vise la recherche d'un équilibre entre les deux composantes.

1.2.7 perpétuité des équations personnelles

Bass (1985:24) fait état de deux situations où <<le leader transactionnel oeuvre à l'intérieur de la culture organisationnelle telle qu'elle existe alors que le leader transformationnel fait évoluer la culture organisationnelle>>. Il définit ce type de leader comme étant charismatique si ce dernier <<transmet la mission et le travail du groupe par rapport aux valeurs, idéaux et aspirations partagées qui sont communes à la culture organisationnelle>>(p.40). Le changement obtenu est qualifié de <<symbolique>> et sa durée de longue portée. Il explique le leadership moral, sous-jacent au principe transformationnel, où sa fonction est <<d'entrevoir le conflit entre les valeurs discordantes, les incongruences entre les valeurs véhiculées et les comportements, et le besoin de repenser les valeurs et de changer les comportements>> (p.182). Le leadership moral détermine et confirme le besoin réel de transformer l'institution. Il s'apparente au leadership visionnaire (Hunt, 1991:234) qui a pour but de gérer le changement dans l'organisation selon la réceptivité et le degré de maturité des participants dans un contexte de la gestion du sens. Un problème associé à cette situation idéale est que le type de leadership en place est perpétué d'un dirigeant à un autre lors de la mentorisation. Il présente un modèle à cinq phases (p.244), soit de novice à expert, où l'<<apprenti>> directeur-adjoint par exemple ne peut être que dépendant du directeur et de la supra culture qu'il représente. Il en est de même pour les attentes entre dirigeants: tous et chacun doivent symboliser la pseudo-quiétude du contrôle des membres et de la bonne représentation de l'idéologie dominante.

L'éternel dilemme de satisfaction et de non satisfaction des subalternes dans le contexte de la motivation, des attentes, de l'équité transpose le problème des valeurs et des croyances vécues chez les subalternes où <<la vision de la culture transmise par la structure du sens persiste avec le temps, modifiant la perception, l'interprétation et le comportement des individus>> (Evers et Lakomski, 1991:115). D'où la manipulation ultime. Cette vision peut s'expliquer par les systèmes de représentations symbolique et structuraliste (p.116-117) où le premier fait état des symboles et

des signifiés partagés tandis que le deuxième se traduit par l'expression inconsciente des processus psychologiques. Les dirigeants doivent donc tenir compte de la représentation symbolique dans leurs tentatives de gestion-direction du groupe-école si le but ultime est de faciliter la mise en oeuvre de la mission organisationnelle. Dans cette perspective, la culture est une variable où l'organisation est perçue comme productrice de phénomènes culturels. La tâche du leader se définit donc à l'intérieur du paradigme de l'interprétation où sa fonction première est de <<conscientiser les membres envers l'interprétation des sens de même que de concerter leurs efforts dans la résolution des conflits de non sens>> (p.129).

L'effet de causalité présent dans l'interprétation des sens donnés aux événements ne peut être confronté que par l'explication des intentions. L'incohérence des interprétations ajoute à l'ambiguïté déjà présente. En cas de conflit, l'idéologie dominante prévaudra. Il y aura de plus une contradiction entre l'intégrité organisationnelle et l'intégrité personnelle. La transparence ou non transparence dépendra du type d'organisation auquel on s'adresse (officielle, perçue, existante ou voulue *in* Bennis et Namus, 1985:48-50). L'interprétation des comportements et de leurs intentions pourra donc être congruent ou ne pas l'être face aux perceptions intra et interpersonnelles que les membres se font d'une situation-événement. La perception organisationnelle sera synonyme du pouvoir idéologique parce qu'elle traduira en décisions-actions les perceptions exécutoires de son modèle bureaucratique, peu importe les intentions qu'on osera lui proposer pour en justifier le sens. Faite par quelque intervenant que se soit, cette interprétation du sens sera toujours à la merci des justifications, des interprétations, des incompréhensions personnelles. Il est impossible d'en saisir les nuances dans la recherche de la maîtrise des éléments d'une situation donnée. L'impact qui en résulte étant continu, la nature et la qualité des formes de leadership convoités et en place en seront modifiées.

Ce chapitre présentait les fondements théoriques au phénomène du leadership. Une proposition de six éléments permettait l'analyse des rapports de force entre les individus, l'analyse de l'interdépendance entre l'administration et l'organisation, l'analyse du leadership par rapport au changement. Ces éléments étaient l'excellence et l'efficacité, la résistance au changement, la communication, une philosophie de mise en oeuvre, une vision partagée, une culture de collaboration.

Ces analyses ont permis la description de facteurs en trois types de leadership: les

leadership traditionnel, démocratique, culturel. Un survol des trois premiers courants présentés en administration énonçait les limites des approches par les traits, les comportements, les situations.

Une analyse de cinq éléments constructivistes délimitait un cadre de référence permettant l'analyse des nouvelles théories. Ils étaient: la culture, l'individu et l'institution, les leaderships transactionnel et transformationnel, l'individualisme et la collectivité. L'analyse du leadership se faisait en fonction des changements inhérents à la refonte éducationnelle.

2

Méthodologie

2.1 cadre d'analyse

Le modèle de Hanlon (1973) repose sur une analyse en quatre temps de la recension des écrits, à même la typologie proposée: la Nature, le But, la Structure, la Fonction (NBSF). Ce type de modèle permet l'analyse de concepts (Poirier, 1971; Steiner, 1971; Poirier, 1973; Fortin, 1976. Saint-Germain, 1979). Cette étude des concepts reliés aux thèmes se présente en deux volets: 1) de classer les concepts de chacun des auteurs à l'aide d'énoncés et 2) d'en vérifier la cohérence thématique à l'aide de mises en relation. Il s'agit de l'analyse intradimensionnelle ou synthétique au cours d'une première phase. Dans une seconde phase, la description et l'interprétation de l'analyse intradimensionnelle permettront la juxtaposition et la comparaison des concepts de chacun des auteurs retenus. Il s'agit de l'analyse interdimensionnelle ou synoptique. L'analyse synoptique permettra d'énoncer la cohérence conceptuelle propre aux éléments communs.

La méthodologie qui découle du cadre analytique a pour but de faire émerger les relations propres au phénomène du leadership et aux concepts qui le construisent. Soumises aux procédures de triangulation théorique, de validité empirique (référentielle), phénoménologique, de signifiante (Pourtois et Desmet, 1988:197-210), les analyses intra- et interdimensionnelles permettent de confronter l'analyse horizontale à l'analyse catégorielle. Lors de la synthèse des informations, le regroupement à l'aide de matrices permet d'en extraire la signification réelle-authentique des éléments et de leurs relations, selon Pourtois et Desmet (p.143-144).

Lors des analyses intra- et interdimensionnelles, le "carré logique" de Hanlon (NBSF) permet d'assurer la qualité-pertinence des observations sélectionnées lors de leur collecte et de leur analyse. La concordance entre les interprétations lors de l'analyse aux deux niveaux permet d'assurer la validité des inférences.

Au préalable, quelques explications s'avèrent nécessaires pour définir les catégories selon le modèle de Hanlon (1973:41-42):

Nature: l'essence d'une chose, à savoir ce que cette dernière est; son existence affirme qu'elle est, et qu'elle est une source d'opération dans un système -- le quoi.

But: lorsque la chose est opérationnelle, son élément descripteur vise et produit un effet caractéristique de finalité et son essence indique une direction vers laquelle elle tend ou se dirige -- le pourquoi.

Structure: pour que la chose puisse être et qu'elle ait une raison d'être, la chose requiert un mode lui permettant d'exister et d'atteindre la fin pour laquelle elle a été conçue -- le comment.

Fonction: si la nature spécifie le but de la chose alors que sa finalité spécifie l'opération requise, la structure permet à la nature de la chose d'être; la chose peut donc être conceptualisée en un tout observable.

Les figures 2.1 et 2.2 représentent les quatre éléments constructivistes requis pour l'analyse intradimensionnelle des concepts sélectionnés, faite par l'entremise des éléments-notions constituants d'un concept; la figure 2.2 illustre l'analyse intradimensionnelle nécessaire à la vérification de la cohérence interne pour chacun des concepts à l'étude et permettra la comparaison entre auteurs des mêmes concepts. La figure 2.3 représente l'analyse synthétique nécessaire à la vérification de la cohérence interne pour chacun des notions-concepts-thèmes (NCT) à l'étude à partir des fonctions (F) alors que la figure 2.4 schématise la juxtaposition et la comparaison entre auteurs des mêmes NCT.

Le cadre d'analyse et la méthodologie (analyse synthétique[intra-auteur] et synoptique [inter-auteurs]) facilitent l'identification de la spécificité des données brutes. En déterminant les généralisations possibles, il est possible d'identifier les paramètres de comparaison et d'objectivation. La catégorisation, la définition, la codification des données établissent la correspondance intra et inter des NCT et identifient les patrons de comportement ainsi que leurs relations causales.

Parce que les fonctions (F) propres à chaque auteur dans la pratique du leadership doivent s'apparenter à une nature (N), un but (B), une structure (S), il est possible d'envisager une catégorisation, une définition, une codification des comportements (F dans les données brutes) et de les soumettre à une analyse des relations causales où 1) une synthèse et 2) un synopsis des NCT distinguera les éléments constructivistes similaires et non similaires.

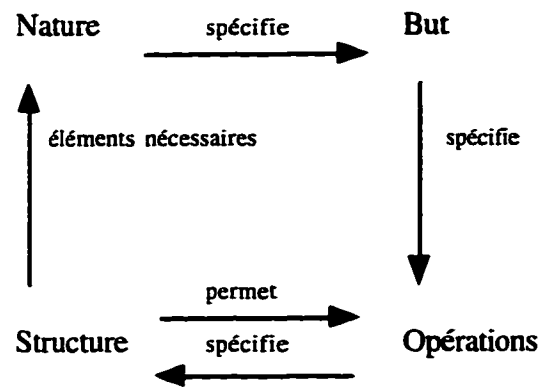


Figure 2.1: l'analyse intradimensionnelle (synthétique)

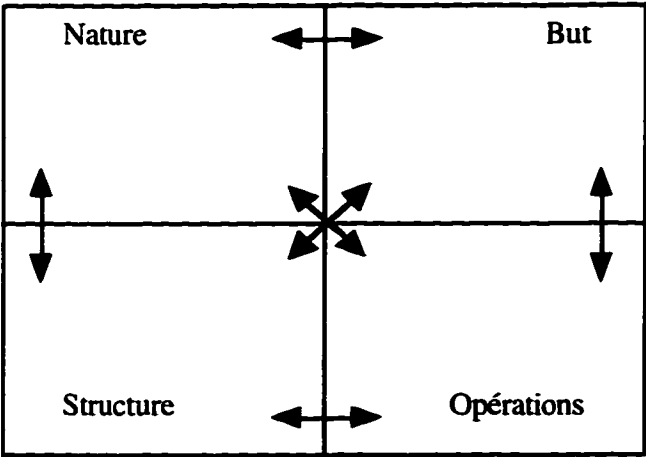


Figure 2.2: l'analyse intradimensionnelle (synthétique)

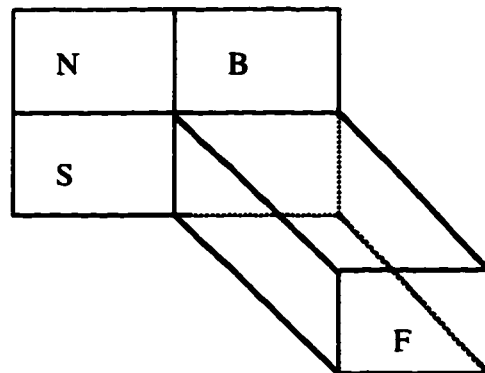


Figure 2.3 : l'analyse intradimensionnelle des NCT, à partir des "F"

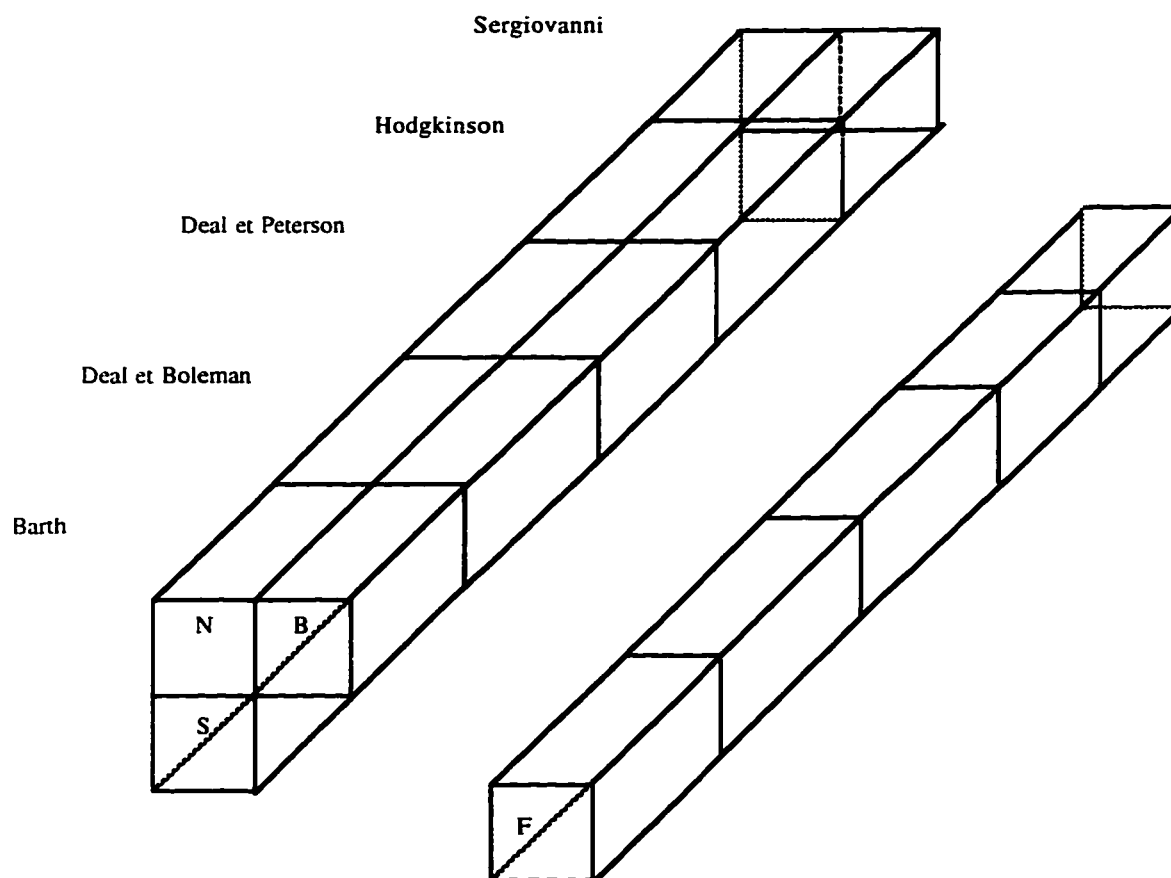


Figure 2.4: l'analyse interdimensionnelle des NCT, à partir des "F" (synoptique)

En bref, la recherche comporte deux phases:

Phase 1: l'analyse synthétique (intradimensionnelle)

Effectuer une analyse conceptuelle des fondements théoriques du leadership en exclusion des trois approches traditionnelles à l'aide de a) la description et de b) la mise en relation des NCT pour chacun des auteurs sélectionnés.

Phase 2: l'analyse synoptique (interdimensionnelle)

Suite à l'analyse synthétique (la description et l'interprétation), effectuer une analyse conceptuelle des fondements théoriques émergents du leadership à l'aide de a) la juxtaposition et de b) la comparaison entre auteurs en vue d'en arriver c) au synopsis.

2.2 sélection des auteurs

Le choix des auteurs à l'étude a été déterminé à partir des points importants qui ressortent de l'étude "A nation at risk: the imperative for educational reform" (1983) où Griffiths *et al.* identifient certains éléments clés nécessaires à la promotion de l'excellence individuelle, scolaire et de société. L'action du leadership doit permettre le développement d'un support non seulement de l'école mais aussi de la communauté. Et de dire les auteurs, elle ne peut le faire sans se sortir du dilemme de l'axe <<gestion et supervision>>. Plus précisément, <<l'on ne peut atteindre l'excellence en éducation sans l'intégrité intellectuelle et morale en plus d'un effort et d'un dévouement -les vertus>> (p.35).

Voici quelques énoncés qui ressortent de cette étude:

- * les fondations de l'éducation de notre société s'écroulent à cause d'un accroissement de la médiocrité;
- * il existe un problème des demandes multiples conflictuelles sur l'école qui cause une diminution de leur excellence;
- * le développement du matériel brut (connaissances, apprentissage, information, intelligence développée) est vital pour une croissance nationale et personnelle continues;
- * l'école doit développer les forces intellectuelles, morales et spirituelles qui elles, représentent le tissu social;
- * l'équité des chances pour tous et démocratie: le potentiel individuel doit pouvoir être atteint;
- * il y a un déclin de l'éducation reçue d'une génération à une autre;
- * l'attitude envers l'école: il existe une tension entre l'espoir et la frustration causant un déclin dans les attentes personnelles et collectives;
- * les principes d'équité et de qualité: l'un ne doit pas étouffer l'autre;
- * l'approche démocratique, individuelle et collective, doit prédominer;
- * une société d'apprenants: s'entendre sur une série de valeurs et un système d'éducation où tous les membres travaillent à atteindre leur potentiel;
- * l'idéal de l'excellence académique semble diminuer: une élite surpasse ce que la masse accomplit et où le préalable minimum est la mesure de base plutôt que le point de départ;

- * la tendance au déclin est causée par la raison d'être de l'école, sa vision, son talent sous-utilisé et son manque de leadership;
- * l'école représente le lien commun dans une société pluralistique;
- * les communications intra- et interpersonnelles doivent être supérieures;
- * les déclins de la performance éducative sont dus aux processus en place: contenu, attentes, durée, enseignement;
- * les habiletés d'apprentissage continu sont nécessaires pour les carrières et la citoyenneté;
- * il y a une croyance à l'effet que tous peuvent apprendre.

L'analyse de contenu de ces énoncés renvoie à puiser chez d'autres auteurs les fondements théoriques dépassant les trois premières approches au leadership. Le but d'élucider les questions du rôle et du comment de l'action du leadership dans la mise en oeuvre de la résolution de problème demeure. Les critères de sélection des auteurs pour l'analyse conceptuelle ont été les suivants:

- i. prise de conscience de la problématique <<produit-processus>> du leadership;
- ii. l'énonciation d'une terminologie descriptive d'un paradigme éclectique;
- iii. intérêt pour la dichotomie <<sciences de l'éducation et théories des organisations>>.

Le choix des auteurs : Barth, Deal et Bolman, Deal et Peterson, Hodgkinson, Sergiovanni. Ce choix demeure représentatif en permettant l'identification des NCT qui se rattachent aux phénomènes du leadership, du changement, de la culture. Ces auteurs représentent une reconnaissance dans le champ d'étude. Non seulement les ouvrages cités mais également leurs articles connexes sont retenus. Essentiellement, la pensée de chaque auteur est ce sur quoi s'édifiera l'analyse de contenu.

Auteurs

Titres

Barth, Roland S.	<i>Improving Schools from Within: Teachers, parents, and principals can make the difference</i> , Jossey-Bass, 1990.
Boleman, Lee G. et Deal, Terrence E.	<i>Reframing Organisations: Artistry, Choice, and Leadership</i> , Jossey-Bass, 1991.
Deal, Terrence E. et Peterson, Kent D.	<i>The Leadership Paradox: Balancing logic and artistry in schools</i> , Jossey-Bass, 1994.
Hodgkinson, Christopher	<i>Educational Leadership: The Moral Art</i> , State University of New York Press, Albany, 1991.
Sergiovanni, Thomas J.	<i>Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools</i> , HBJ, 1990. <i>Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement</i> , Jossey-Bass, 1992. <i>Building Community in Schools</i> , Jossey-Bass, 1994. <i>Leadership for the Schoolhouse: How is it different? Why is it important?</i> Jossey-Bass, 1996.

Les auteurs:

Roland S. Barth est professeur d'éducation à l'université de Harvard. Il a oeuvré pendant quinze ans à titre d'enseignant et de directeur d'école. Il a également occupé le poste de vice-doyen à Princeton et à Harvard.

Lee G. Boleman est professeur au *Harvard Graduate School of Education*. Terrence E. Deal est professeur d'éducation au collège Peabody, rattaché à l'université Vanderbilt. En plus d'être consultants en gestion, ils co-dirigent le *National Center for Educational Leadership*.

Kent D. Peterson est professeur au département d'administration éducationnelle à l'université Wisconsin-Madison. Il collabore également au *Center on Organization and Restructuring of Schools*.

Christopher Hodgkinson est professeur en administration éducationnelle et administration publique à l'université de Victoria, en Colombie-Britannique.

Thomas J. Sergiovanni est professeur d'éducation à l'université Trinity au Texas. Il est membre du *Center for Educational Leadership* et a fondé le *Trinity Principals' Center*.

3

Analyse intradimensionnelle

Pour chacun des cinq auteurs à l'étude, une analyse de contenu fut effectuée selon le modèle de Hanlon. Une première étape a consisté à relever les propos jugés pertinents et à les regrouper sous forme de NBSF. Une deuxième étape fut de regrouper les NCT pour chacune des quatre catégories qu'on redonne en **caractère gras** suite aux différents énoncés (N), objectifs (B), moyens (S), opérations (F). Une analyse intradimensionnelle délimite l'essentiel de la pensée de chaque auteur. Chaque étude d'auteur se termine par une analyse de la cohérence intradimensionnelle, ce qui en permet la synthèse à savoir si les propos de l'auteur sont congruents d'une part vis-à-vis la catégorisation qu'il en fait et d'autre part selon la causalité des NCT.

3.1 **Barth**

3.1.1 Nature

La nature du leadership repose sur les huit énoncés suivants:

- * la capacité du leader à susciter au sein du corps enseignant et chez lui-même une prise de conscience quant au degré de professionnalisme vécu lors de l'exercice de leurs fonctions (p.244, 249);
- * la capacité à rallier les individus autour de la fonction <<apprentissage>> de l'école tout en la modelant (p.43, 46, 248);
- * la capacité d'entrevoir les différentes et les diverses sources au leadership (p. 117, 128);
- * la capacité d'entrevoir que le leadership n'est pas une fin en soi mais plutôt un moyen pour en générer (p.123, 128, 133, 144);
- * la capacité à créer des conditions favorisant des performances optimales d'apprentissage et de direction dans un contexte <<communautaire>> selon les contextes des facteurs internes et externes prévalents, d'isoler les enseignants des pressions externes et à orchestrer les besoins et les ressources disponibles (p.64);
- * la capacité à diriger tout en gardant le statut d'apprenant (p.46);

* la capacité d'être un catalyseur dans le développement professionnel des enseignants (p.50, 59, 145);

* la capacité de fonctionner à partir d'une vision personnelle (p.149, 171).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

professionnalisme / développement professionnel /

fonction apprentissage / leadership / vision

Selon Barth, le leadership s'avère être une fin en soi plutôt qu'un moyen pour faciliter le développement professionnel et personnel de tous les intervenants, qu'il s'agisse des enfants, des enseignants, des parents ou des directions. Au cœur de cette finalité gravite la notion de professionnalisme qui fait en sorte que le leadership puisse s'animer et évoluer en fonction de sa mission première, soit l'amorce, la croissance, le dénouement du changement planifié. Le changement ne s'opérant jamais sans remous, le leadership doit être en mesure de toucher simultanément l'individu lui-même, les relations interpersonnelles ainsi que son apport direct et indirect à la profession et à l'organisation. Un leadership sans vision collective ne saurait individualiser le sens communautaire vers lequel il tend.

Sa conception du leadership s'articule à prime abord autour de relations interpersonnelles saines entre les enseignants et la direction (p.19). Ne pas vivre une telle situation signifierait se sentir seul à travailler en fonction du projet pédagogique que représente l'école (p.26). C'est ainsi que le rôle du leader éducationnel doit être joué par plusieurs, sinon tous:

"School leadership is not specific to the role of "principal" ...; ... leadership must emanate from many sources in interaction, including teachers, principals, parents, and students" (p.117).

<<Toute direction peut apprendre, toute direction peut enseigner, tout enseignant peut diriger>> (p.123). Ce constat prépare le terrain à savoir qu'un climat propice au partage du leadership peut et doit être. Habilitier les intervenants à être et devenir des participants actifs dans le déroulement du quotidien fait en sorte que tous jouent un rôle à part entière, peu importe leurs fonctions dans l'école (p.144). Au sujet du leadership qui en résulte, il décrit le climat qui s'en suit de la façon suivante:

"Leadership is not a zero-sum game in which one person gets some only when another

loses some. In fact, the principal gains influence and demonstrates leadership by entrusting some of it to others. Being accorded leadership generates new leadership" (p. 128).

Barth déplore le peu de reconnaissance que reçoivent les enseignants et s'interpose à l'idée qu'un leader doive obligatoirement être un administrateur (p.128). Pour dépasser cette étiquette, il importe que le leader rallie tous les membres de l'organisation autour du projet collectif que devrait représenter l'école où tous jouent un rôle de direction. Il décrit le leadership partagé (p.133) comme étant un processus à développer et à mettre en marche où les directions n'occupent pas le rôle de héros mais en détiennent plutôt un de créateur de héros (p.145). Il décrit le préalable à ce processus comme suit: *"Successful principals are successful less as charismatic authority figures than as coalition builders"* (p.133). D'où la différenciation entre le leader et le gestionnaire:

"The difference between an educator and a middle manager, between a leader and a bureaucrat, between a teacher and a teaching machine, seems to be that the one operates from a personal vision as a guiding "independent variable", while the other responds to the demands of others as a subservient "dependent variable" (p.149).

Le leader a donc pour objectif de *"making happen that in which you believe"* (p.171). Ce en quoi il croit effectivement être transmis, véhiculé, articulé à même sa vision personnelle. On ne saurait avoir un corps enseignant dit professionnel si aucune reconnaissance quant à son jugement professionnel n'était réellement vécue. *"It is a way of thinking about teaching, about leadership, about good schools, and about the relationships among the adults who inhabit them"* (1989:249).

Pour que cette finalité puisse être, il importe d'améliorer la perception et l'efficacité des directions à cet effet (p.245). Il faut permettre au dirigeant de devenir le premier apprenant (1992:46) parce que l'apprentissage et la collégialité vont de paire (1989:248). Ne pas le faire signifierait avoir réponse à tout et irait à l'encontre de la première fonction pédagogique de l'école, apprendre. Comme l'indique Barth, il peut être fort valorisant de vouloir mettre en oeuvre une telle démarche: *"Those who take part in (learning) efforts seem to value and honor learning, participation, and cooperation above prescription, production and competition"* (1992:143).

3.1.2 **But**

Les buts du leadership reposent sur les six visées suivantes:

- * d'instaurer un goût intrinsèque au développement continu (p.18, 34, 50, 116);
- * d'imaginer la mise en oeuvre d'une vision personnelle sous-jacente à des principes moraux (p.23, 24, 147, 151, 152, 179);

- * d'instaurer un esprit d'entraide collégial où le leadership partagé prédomine (p.9, 17, 31);
- * d'instaurer une culture de réflexion, d'apprentissage, de coopération et de professionnalisme (p.14, 76, 84);
- * de reconnaître et de développer divers mode de mise en oeuvre du leadership (p.134-142, 144, 145);
- * de créer et de promouvoir une vision collective où <<apprendre>> et <<diriger>> sont interdépendants (p.9, 145, 162, 172, 179).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

développement continu / vision personnelle / collégialité / culture / leadership / vision collective

Propre aux relations interpersonnelles qu'entretiennent les individus, Barth soutient que la qualité d'apprenant est le statut le plus important que puisse vivre un leader et un professionnel de l'éducation. En modelant ce rôle de <<premier apprenant>>, il influence positivement la professionnallisation de l'enseignement et promouvoit la collégialité dans sa forme pure. Son leadership vise à permettre l'accession à une première vision personnelle puis à une seconde, collective. La culture s'en trouve transformée et permet aux intervenants le passage de la dépendance vers l'indépendance vers l'interdépendance en tant qu'apprenant et dirigeant.

Conscientiser les intervenants dans le but de les amener à travailler ensemble pour qu'ils puissent jouir de relations professionnelles et collégiales (p.34), de façon à créer une école propice à la croissance personnelle et professionnelle des enseignants (p.50). Tels sont les buts autour desquels évoluent les notions de communauté d'apprenants et de dirigeants, de collégialité et de prise de risques (p.9). Ces trois éléments essentiels à l'évolution de la personne et de l'organisation permettent leur développement respectif lorsque pleinement assumés. Barth l'énonce comme suit:

"...because the culture of schools neither rewards nor encourages the sharing of ideas and resources among principals anymore than teachers, there is a pronounced need for a mediator leading toward their professional interdependence" (p. 76).

Plutôt que de s'enliser dans des démonstrations d'autorité et de défiance ouverte ou cachée, les directions et les enseignants doivent oeuvrer en fonction d'un but commun qui oscille en fonction du professionnalisme. Il l'exprime ainsi:

"... fostering a culture of reflexion, learning, cooperation, and professionalism among educators outside their schools contributes to a similar culture among adults and students within schools" (p. 84);

"to instill in each professional an inner resolve and capability to sustain learning on one's own initiative throughout one's career" (p. 116).

Si le deuxième but s'annonce de cette façon, il importe que les écoles reconnaissent et développent différents types de leadership regroupant plusieurs personnes, le modèle patriarcal n'ayant plus sa place (p.144). Le défi de construire une communauté éducationnelle et intellectuelle efficace à même les difficultés et les gens qui les résoudre (p.145) demeure des plus pressant. *"What is needed is leadership from within, from parents, teachers, principals, and students"* (p.145). Barth est très précis à cet effet:

"the personal vision of school practioners is a kind of moral imagination that gives them the ability to see schools not as they are, but as they would like them to become" (p. 147).

Alors que les professionnels de l'éducation devrait refuser toute ordonnance provenant de l'extérieur en ce qui a trait au remaniement des écoles (p.152), ils recherchent tout de même de leur part une certaine reconnaissance (p.151). Le statut quo pour les enseignants n'étant plus possible (p.152), ces derniers se voient donc dans l'obligation d'obtempérer en fonction des caractéristiques d'une "bonne" école, c'est-à-dire *"a place where everyone is teaching and everyone is learning - simultaneously"* (p.162).

"Principals, teachers, students, and parents can create within their school an ecology for reflexion, growth, and refinement of practice - a community of learners" (p. 162).

En passant d'un mode d'apprentissage à un autre de direction, les intervenants ont la chance de façonner une vision individualisée dans le but d'en créer une collective qui elle, en retour, s'harmonise avec la première. *"A community of leaders is a vision of what might become a vital part of the school culture"* (p.172). Une école où un écart réduit des niveaux d'anxiété et de performance pour les apprenants (p.172) s'avère alors possible. L'enseignement devient moins un travail ou une tâche mais plutôt une profession (p.14).

Le but du leadership chez Barth se résume donc aux éléments suivants: 1) engendrer le développement professionnel et personnel de tous ceux qui participent au déroulement quotidien des activités scolaires en 2) s'assurant que le niveau de professionnalisme prévalent fasse en sorte que chacun assume le degré de responsabilité requis au dit développement. Pour ce faire, 3) un leadership partagé est requis à deux niveaux: sur le plan humain par ceux qui l'exercent et de par le

double rôle d'apprenant et de dirigeant qu'il suscite.

3.1.3 **Structure**

Les six moyens par lesquels les opérations sont rendues possibles:

- * d'œuvrer à partir d'un cadre référentiel propice au changement sans quoi, être soumis à perpétuer des situations de non croissance (p.15, 39, 40, 41, 51, 66, 68, 81, 168);
- * de communiquer de façon collégiale et non seulement congéniale de sorte qu'un climat organisationnel propice au développement professionnel individuel et collectif puisse être engendré (p.20, 32, 35, 83, 98, 129);
- * d'établir, d'entretenir et de consolider des relations interpersonnelles propres à la collégialité, au professionnalisme et à l'apprentissage (p.15, 16, 17, 21, 26, 27, 28, 29, 43, 47, 50, 73, 143, 174; 1989:244-248);
- * de concevoir un modèle de prise de décisions collaboratif et en permettre la mise en oeuvre (p.36, 58, 79, 130);
- * d'articuler une vision qui est synonyme de la personne sociale, morale et académique où l'école en facilite l'intégration et ce, pour les enfants et les adultes (p.45, 46, 57, 58, 62, 118, 119, 124, 131, 153; 1989:174, 244, 245);
- * d'offrir un leadership congruent par rapport aux objectifs visés et à la vision modelée et vécue (p.66, 73, 84, 129, 133, 134, 143, 145, 159).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

**cadre de référence / communication / relations interpersonnelles /
conflit / prise de décision / vision / leadership / culture / entraide**

Il importe que tous les intervenants connaissent le contexte dans lequel ils évoluent de même que le cadre théorique qui les anime si réforme il doit y avoir. Le leader et ses substituts doivent être en mesure de verbaliser et d'actualiser leurs actions de façon à ce qu'elles soient partie intégrante du plan communautaire. Tous et chacun doivent participer à l'élaboration et à la mise en place de mécanismes de croissance multiples qui reflètent la qualité du professionnalisme recherché.

Plusieurs réalités font en sorte que la mise en oeuvre des mécanismes propices au renouvellement des écoles est laborieux. Les solutions en place doivent donc voir à leur permettre de se réaliser. Quelques difficultés notées par Barth:

- * des solutions externes à des problèmes internes (p.15);
- * des relations interpersonnelles difficiles - jeu parallèle, relations d'adversaire et de

compétition entre enseignants (p.15-17, 29).

Barth affirme que le succès d'une école dépend avant tout de la qualité des interactions entre les enseignants eux-mêmes et les enseignants et la direction (p.15). Il note que tous échangent rarement à propos de leur travail (p.20). Il affirme même que l'enseignant qui devient directeur devient plus souvent qu'autrement un problème pour les enseignants plutôt qu'une solution à leurs problèmes (p.21). Mais tel ne devrait pas être le cas:

"As teachers are expected to do more with less and less, the principal has become an even more critical figure, capable of both creating and reducing teachers' problems" (p.21):

"... school issues shared between teachers and principal carry potential for mutuality and professional and personal growth. And each carries potential for tension, ill will, and professional and personal dissonance" (p.26).

La structure des écoles et des systèmes scolaires semble décourager l'ouverture d'esprit et la coopération (p.27) entre intervenants, résultant en conflits et tensions entre les enseignants et la direction. Tous s'en trouvent vidés par cet état de fait. Ils ne peuvent pleinement aider les élèves et améliorer l'école (p.28). Les interactions entre les enseignants et la direction doivent donc être améliorées (p.28). Peu de changement sera possible si les personnes ne se parlent pas, ne s'observent et ne s'entraident mutuellement (p.32). Lorsqu'on fait confiance aux enseignants, ces derniers deviennent responsables et ingénieux. Ils se sentent habilités (p.35). Barth note une réalité tout autre:

"Many schools perpetuate infantilism. School boards infantilize superintendents; superintendents, principals; principals, teachers; and teachers, children. This leads to children and adults who frequently behave like infants, complying with authority from fear or dependence, waiting until someone's back is turned to do something "naughty". To the extent that teachers and principals together can make important school decisions, they become colleagues. They become grown-ups. They become professionals" (p.36).

Les listes de changements éducationnels proposés proviennent principalement des nombreuses commissions d'enquête. Elles semblent être simples et faciles à mettre en oeuvre. Elles ont cependant le défaut de ne pas fonctionner très bien (p.39). Ceci a pour effet de surcharger les personnes, perpétuant la non congruence entre ce que sont véritablement les écoles et les listes externes pour remédier à tous leurs maux (p.39). Un résultat immédiat a pour effet de créer des rôles auxquels les gens n'adhèrent pas, en plus de créer deux réalités (p.40). La résultante ne peut être que la dissonance et la fatigue extrême (p.41).

Mais tel n'est pas ou ne devrait pas être le cas au sein d'une école ayant compris la nature

du changement. Ses intervenants perçoivent les réalités différemment:

“Communities of learners seem to be committed above all to discovering conditions that elicit and support human learning and to providing these conditions” (p.45);

“A community of learners seems to work from assumptions fundamentally different from those of the list makers” (p.45).

L'école idéale se compose de personnel prêt à servir plutôt que de l'être. Ses intervenants encouragent l'apprentissage entre adultes parce que les enfants ne peuvent apprendre que dans ces conditions (p.46). Différentes relations interpersonnelles où chacun est responsable du processus et du résultat final sont créées (p.47).

Il existe deux types de direction: le gestionnaire et le leader (p.51). Lorsque de bonnes relations interpersonnelles existent et permettent le développement professionnel, le leader peut ne pas être au service du conformisme institutionnel (p.57). Il le fait en permettant à l'enseignant de poursuivre des buts tout en l'appuyant dans l'élément de risques qu'ils comportent. De cette façon, plus d'énergie et de motivation sont utilisées en vue d'une résolution de problème (p.57). Le but est de mettre en place des pratiques où les enseignants deviennent des apprenants, ce qui a pour effet d'influencer la culture d'école (p.62). Sans un leadership efficace, le seul résultat qu'on puisse escompter en est un s'orientant vers un appauvrissement du développement professionnel chez le personnel enseignant et d'une diminution des expériences d'apprentissage chez les enfants (p.66).

En ne choisissant que les enseignants efficaces lors de l'assignation de tâches et de responsabilités, le leader ne fait que perpétuer la culture dominante de l'école et du système scolaire (p.66). Il n'utilise pas à bon escient les situations conflictuelles (p.68). La direction doit donc bien connaître sa vision personnelle de l'école et reconnaître son sens du professionnalisme (p.73) si son but est de transformer les problèmes de l'école en défis pouvant l'améliorer (p.81). Pour ce faire, on doit trouver le temps et le contexte dans le but d'encourager l'entraide collégiale et l'échange d'idées (p.83). Un préalable à ceci est que la direction le fasse avec d'autres directions, question de se sentir et de devenir plus professionnelle elle-même (p.84).

Tous doivent avoir la capacité de réfléchir au sujet de leurs croissances personnelle et professionnelle (p.98). Une amélioration de l'école sera alors possible s'il existe un leadership planifié et si tous vivent l'interdépendance (p.118). Les paramètres de cette structure s'organisent en fonction d'une nouvelle conception:

"We in education need to search for new visions of schools, of teaching, and of leadership in schools, and at the same time, devise equally revolutionary conceptions of adult development" (p.119).

En partageant leurs connaissances avec leurs collègues, les enseignants affirment leur importance, leur dignité, leur professionnalisme (p.120). En travaillant pour la collectivité plutôt que pour leurs intérêts personnels, les enseignants aident à améliorer la situation globale de l'école (p.129). Pour atteindre cet objectif, il est essentiel d'incorporer certains mécanismes. Barth le note ainsi:

"When workers participate in decision making, both their satisfaction and the quality of their work rise. Teacher-leaders will become more invested in the school and its success if they are stockholders. They will feel more ownership of and a commitment to decisions" (p.130).

Le minimum d'effort n'étant plus acceptable, les enseignants doivent démontrer de par leurs actions qu'ils peuvent dépasser ce qui se passe dans l'enceinte de leur salle de classe (p.131). Les directions doivent partager le leadership et s'astreindre à la réalité qu'elles ne peuvent tout comprendre et contrôler chaque aspect de ce qui se déroule à l'école (p.133). Les directions efficaces font en sorte que les enseignants peuvent jouer un rôle de leader pour les besoins de la collectivité (p.134).

Le leadership de servitude suppose qu'il est impossible de servir les enseignants en les excluant du processus. Il est donc essentiel que les membres travaillent en tant qu'égaux (p.143). Ceci modifie le rôle du leader en un rôle de facilitateur plutôt que de contrôleur (p.145).

Une défaillance au système en place est que les directions négligent de communiquer à l'aide de leurs actions et de leur langage une vision claire et une raison d'être de ce qu'ils désirent accomplir (p.153). Deux stratégies dans le but d'améliorer les écoles sont possibles:

"...somehow to get teachers and principals to work on closing the gap between the way their schools are and the way people outside these schools would have them be; or to work toward closing the gap between the way the schools are and the way those within the schools would like them to be" (p.159).

Parce que le changement permet un nouvel engagement envers la profession et soi-même (p.168), chaque individu peut apprendre à l'aide de la réflexion, du plaisir, de l'interaction (p.174). Dans ce contexte, les écoles seront en mesure de s'améliorer (p.159). En délaissant une vision voulant contrôler ce que les enseignants font en salle de classe plutôt que de rendre plus professionnelle le rôle d'enseignant, le leader peut créer une situation où les enseignants acceptent une part de responsabilité pour la performance de leurs collègues (1989:244). Les directions

doivent apprendre à partager des problèmes sans s'inquiéter d'être perçues comme incompetentes. Elles doivent croire en l'apprentissage <<adulte>>. Elles doivent devenir plus confiantes quant à leur vision, leurs valeurs, leurs idées. Elles doivent pratiquer ce qu'elles énoncent, même si ce n'est que dans le but de le faire plus en confiance (p.245).

3.1.4 Fonction

Trois fonctions ressortent:

- * être en mesure de rationaliser son praxis (p.49, 56, 98-100, 134-135, 155);
- * être au service d'une finalité collective plutôt qu'individuelle (p.30-32, 49, 84);
- * assumer un double rôle de leadership, soit d'apprenant et de dirigeant (p.85, 122-134).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

entraide professionnelle / fonction pédagogie / leadership

Tous les intervenants doivent assumer leurs croissances personnelle et professionnelle. Ils ne peuvent le faire qu'en assumant pleinement leurs rôles et leurs fonctions. Une remise en question continue s'avère donc nécessaire et essentielle. Ne pas le faire signifierait ne pas être un professionnel de l'éducation et diminuerait la qualité de la mise en oeuvre du changement préconisé.

Barth vise à développer la collégialité au sein de l'école. Un préalable est nécessaire: tous doivent se départir de quelque chose sans savoir quoi exactement (1992:32). Les enseignants doivent être en mesure de comprendre leurs comportements en salle de classe par rapport à ceux de leurs collègues (p.49). Ils ne pourraient être en mesure d'aider leurs collègues autrement.

La création d'une communauté d'apprenants et de leaders fait en sorte que le rôle et les fonctions de tous et chacun sont modifiés. En assumant les responsabilités reliées au leadership, les enseignants et les directions vivent leurs rôles et leurs fonctions différemment.

"And many teachers want to lead for precisely the reasons others do not. They derive respect, if not acclaim, from other teachers for their efforts; they derive energy from leadership activities that fuels, rather than depletes, their classroom activities; by leading, they find they can more fully understand the points of view of other teachers and administrators; they enjoy meetings and orchestrating interactions with other adults as well as with children; they find they learn by leading, that leadership offers profound possibilities for professional development; and they aspire to distinguish themselves with respect to their peers" (p.132).

A défaut d'entreprendre cette nouvelle approche ou façon de fonctionner, enseignants et

directions nient leurs développement personnel et professionnel tout en brimant toute possibilité de synergie et de symbiose entre eux. Il importe donc de mettre en oeuvre une philosophie du renouvellement individuel et collectif.

“Opportunities to engage in school leadership are attractive... because they offer possibilities for improving teaching conditions; they replace the solitary authority of the principal with a collective authority; they provide a constructive format in which adults can interact, thereby overcoming daily classroom isolation with youngsters; they help transform schools into contexts for adults’ as well as children’s learning; and participation in leadership builds community” (p.132-133).

3.1.5 Cohérence intradimensionnelle

Le but de cette partie vise à démontrer la congruence entre les éléments constitutants de la NBSF portant sur le leadership, tel qu’énoncé par Barth. La cohérence intradimensionnelle, tout en synthétisant la pensée de l’auteur, dégage l’essentiel des NCT qui constituent cette vision du leadership. Elle ne se veut pas un jugement critique mais un reflet objectif.

La mise en oeuvre de cette conception du leadership vise avant tout à formuler une méthodologie permettant l’avènement d’une nouvelle notion et la consolidation de deux autres: la communauté, le professionnalisme et l’apprentissage. Les démarches pédagogiques, philosophique, morale s’entrecroisent pour se diriger vers l’actualisation du leadership (voir figure 3.1). Plus les démarches deviennent intrinsèques, plus elles font partie de la praxis des intervenants et plus elles tentent de ne faire qu’une. La figure 3.2 illustre l’impact d’un type de développement sur un autre et vice versa.

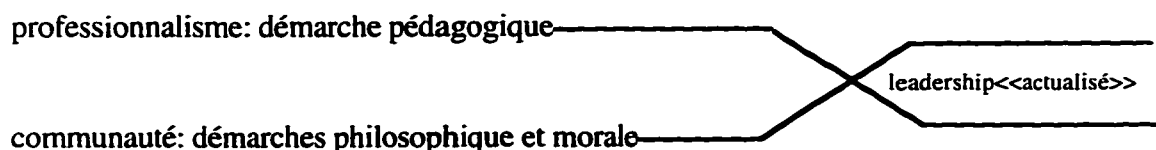


Figure 3.1: le déroulement longitudinal hypothétique du leadership

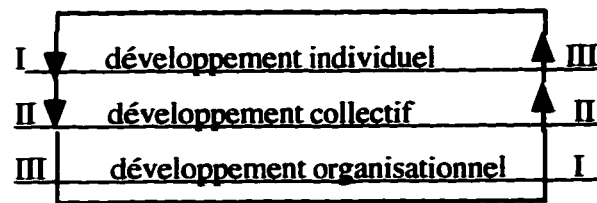


Figure 3.2: interdépendance des trois types de développements personnel et professionnel

Barth respecte et distingue les développement individuel et collectif, par rapport à eux-mêmes et à l'organisation. C'est ainsi que la démarche philosophique influe sur la démarche pédagogique, et que ces deux démarches transcendent sur les trois niveaux d'application. Le résultat escompté peut alors s'expliquer par une culture d'école transformée où les facteurs internes modifient plus que les facteurs externes les conditions nécessaires à l'élaboration et à la mise en oeuvre du nouveau concept d'apprenant-dirigeant. Il en résulte une école transformée, apte à se mouler aux changements planifiés et/ou imposés, qui continue à s'auto-régulariser en fonction de ses caractéristiques individuelles, surtout démographiques.

D'une même façon, la première dimension pédagogique ne peut être analysée seule, la deuxième dimension philosophique et morale expliquant la profondeur ou la non profondeur des actes posés ou non posés. C'est ainsi que chaque élément NBSF est relié aux autres. L'explication et la compréhension d'un élément étant interdépendants l'un de l'autre, il ne peut y avoir et il n'y a pas d'élément en exclusion des autres. Par exemple, la notion de professionnalisme (la prise de conscience du) permet au développement continu d'être une finalité plausible si elle s'instaure dans le cadre d'une vision qui tient compte de la personne sociale, morale et académique. Il en résulte une situation qui permet aux enseignants de réfléchir et de questionner leurs faits et gestes en plus de les analyser par rapport à ceux posés par la collectivité que constitue l'ensemble des intervenants.

La figure 3.3 illustre la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Barth.

La description des définitions et des caractéristiques des NCT tels que décrits dans les NBSF permet de croire qu'il n'existe aucune incongruence aux niveaux de la catégorisation et de la causalité des énoncés.

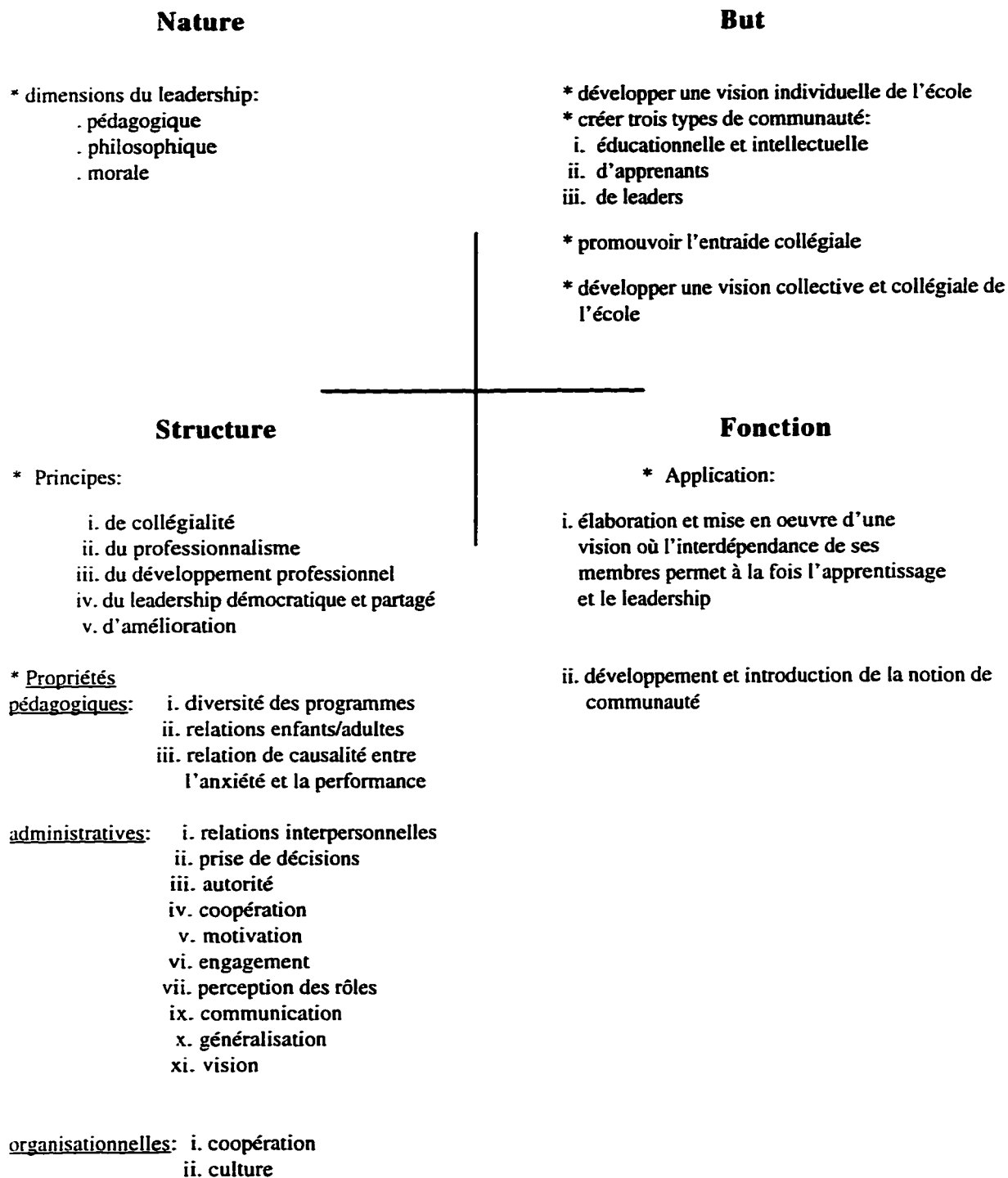
Catégorisation:

Chacun des éléments rattachés à la NBSF répond au fond et à la forme de chacune des catégories. Bien que certains des éléments soient communs à chacune des catégories, ils sont exploités de façon telle qu'ils justifient les différents sens qu'ils occupent, selon la catégorie. D'autres éléments sont uniques à une catégorie et jouent un rôle de pont entre les dites catégories.

Classification:

L'aspect général des trois fonctions relevées suggère que chacune d'entre elles s'appuient sur des conditions (N), qu'elles font partie des finalités à atteindre (B) et que des composantes essentielles (S) en assurent leur mise en oeuvre. Finalement, ce vers quoi les actions tendent (F) est congruent par rapport à ce qui les motivent.

En résumé, les quatre premières parties ont décrit les éléments signifiants qui constituent la nature, le but, la structure, la fonction du leadership tels que perçus par Barth. La dernière partie portant sur la cohérence a permis la justification et l'interdépendance des NCT nécessaires à l'élaboration et à l'explication du leadership.

Figure 3.3: la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Barth

3.2 Deal et Boleman analyse intradimensionnelle

3.2.1 Nature

La nature du leadership repose sur les huit énoncés suivants:

- * la capacité à distinguer entre la gestion et le leadership, c'est-à-dire que la première représente une approche rationnelle-technique alors que le deuxième repose sur une conception expressive et analytique (p.17-19);
- * la capacité de comprendre et d'accepter que le leadership ne repose pas sur le pouvoir, l'autorité ou la gestion elle-même mais qu'il existe en fonction des relations situationnelles ou contextuelles, interpersonnelles et professionnelles qu'il crée ou dont il est l'aboutissement (p.404, 406-411, 421);
- * la capacité à comprendre le passé, à saisir le présent de façon à planifier le futur (p.408);
- * la capacité à distinguer les nuances propres aux approches structurale, des ressources humaines, politique et symbolique de façon à concevoir une organisation en tant qu'entité organique (p.428-445, 449-451);
- * la capacité à comprendre que le leadership est un processus interactif qui tient compte à la fois de la nature humaine, de ses valeurs et de ses croyances (p.448-449);
- * la capacité d'entrevoir moralement le complexe et l'ambigu de façon à utiliser avantageusement les relations de conflit et de pouvoir (p.207, 221);
- * la capacité à différencier entre un symbolisme de manipulation et un symbolisme du sens (p.303-305).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

**leadership / vision / approche intégrée /
nature humaine / valeurs et croyances / choix**

En distinguant entre le management et le leadership, Deal et Boleman dénoncent une approche rationnelle-technique sur laquelle les organisations se sont trop longtemps fiées. Ils font la requête qu'une plus grande importance soit accordée à une conception plus artistique de la gestion. Liée à la certitude et au contrôle, la gestion ne peut assurer la qualité, le dévouement, la créativité (p.17-19). C'est ce qui les distingue. En précisant ce qu'est le leadership, ils notent qu'il n'est pas tangible et qu'il n'existe qu'en fonction des rapports entre individus, selon l'imagination et la perception que les personnes s'en font (p.404). Le leadership n'est pas synonyme de pouvoir, d'autorité, de gestion (p.406-407) mais représente un état, une façon d'être. Ils l'expriment ainsi:

"Leaders think longterm, they look beyond their unit to the larger world, they reach and influence constituents beyond their immediate jurisdiction, they emphasize vision

and renewal, and they have the political skills to cope with the challenging requirements of multiple constituencies" (p.408).

Le leadership est toujours situationnel et relationnel (p.408). Il évolue par rapport à trois niveaux: 1) le contexte (p.408-409) où les événements créent un besoin de leadership, 2) les relations interactives où non seulement les actions du leader sont importantes mais où les relations entre le leader et les suiveurs sont encore plus essentielles (p.409, 448), et 3) la position hiérarchique d'où provient le leadership, celle-ci importante peu si le seul but est d'en voir les résultats (p.410). Ils parlent alors du leadership comme étant un processus:

"It is a subtle process of mutual influence that fuses thought, feeling, and action to produce collective effort in the service of the purposes and values of both the leader and the led" (p.410).

Deal et Boleman reconnaissent le nombre et la diversité d'explications au sujet du phénomène du leadership. Ils notent une seule caractéristique commune, la vision: "...*leaders help to establish a vision, to set standards of performance, and to create a focus and a direction for organizational efforts*" (p.411). Un fil conducteur s'y rattache: l'habileté de communication verbale et non verbale où le but se résume à partager/créer une vision. Cet acte de communication se fait souvent à l'aide des symboles du dévouement et de la passion qui inspirent confiance. Ces symboles aident à construire et entretenir des relations interpersonnelles caractérisées, encore une fois, par la confiance (p.412).

Deal et Boleman présentent quatre composantes au leadership, à la fois distinctes et complémentaires les unes des autres. Ils les définissent comme étant les approches structurale, des ressources humaines, politique, symbolique.

L'approche structurale s'intéresse aux relations existant entre la structure, les stratégies, l'environnement dans le fonctionnement des organisations (p.428). La décentralisation en est un exemple. Alors que le leader structural s'articule autour de l'analyse et de la planification (p.434), la perspective rationnelle-technique qualifie sa pensée et ses actions.

L'approche des ressources humaines s'intéresse plus aux variables affectives des intervenants, modifiant par conséquence le processus décisionnel (p.443) en le rendant plus participant et horizontal. Le leader des ressources humaines joue un rôle de catalyseur et s'apparente à un leadership de servitude (p.435).

L'approche politique représente les jeux de pouvoir existant entre les différents partis en cause et joue un rôle de clarification des composantes propres à une situation donnée. Il incorpore

les deux premières approches. Les auteurs expliquent sa démarche comme étant “*persuade first, negotiate second, and use coercion only if necessary*” (p.437-438).

L’approche symbolique obtient sa raison d’être du fait qu’elle dépasse la perspective rationnelle-technique. Elle permet une tentative d’explication du complexe et de l’ambigu de même qu’une interprétation des situations. Le leader symbolique n’opère pas en fonction des transactions possibles mais plutôt à l’aide de transformations tout en permettant une recherche de besoins hiérarchiques plus élevés. Le leader transformationnel s’actualise comme leader visionnaire, le leadership visionnaire étant un leadership symbolique (p.439). Alors que le leadership transformationnel utilise des symboles pour obtenir l’attention des gens (p.440), le leadership symbolique encadre les expériences (p.441), offre des explications plausibles tout en appuyant les valeurs de conviction et de courage. Le leadership symbolique permet de découvrir et de communiquer une vision (p.442).

Citant Kouzes et Posner (1987), Deal et Boleman démontrent l’interdépendance des quatre approches en notant que “*the best leaders are the best followers. They pay attention to those weak signals and quickly respond to change*” (p.114). Keller (1990, cité par Deal et Boleman) constate le même fait: “*the greatest leaders are often, in reality, skillful followers*” (p.448). Il est vrai que dans une situation donnée, diverses réactions sont possibles. Toutes ne sont cependant pas souhaitables. D’où la distinction entre la gestion et le leadership, entre le leadership transactionnel et le leadership transformationnel. Cette distinction s’illustre ainsi:

“Effective symbolic leadership is possible only for leaders who understand the deepest values and most pressing concerns of their constituents” (p.443);

“They choose which stories to tell as a means of communicating the vision” (p.443);

“They tell stories ... (p.443); ... will work if it speaks persuasively to the experience, values, and aspirations of the listeners” (p.444).

Deal et Boleman ont recours à l’imagerie et au symbolisme lorsqu’ils décrivent un leadership idéal, créant chez le lecteur un imaginaire plausible, voire même personnel. Tout en reconnaissant leurs limites, les leaders doivent incorporer les forces de tout leur personnel tout en tenant compte des lacunes, y compris les leurs, de façon à générer une approche optimale qui puisse faciliter la mise en oeuvre de la vision.

“Wise leaders understand their own strengths, work to expand them, and build teams that together can provide leadership in all four modes - structural, political, human resource, and symbolic” (p.445).

Suite à une analyse de caractère vient une description des actes du leadership, où *“leading means walking a tightrope between rigidity and spinelessness”* (p.446). Le processus de mise en oeuvre du leadership ne peut être que la vision elle-même. Pour ce faire, le leader doit faire appel au sens propre de la nature humaine, sans toutefois renier ses propres valeurs et ses croyances:

“Organizations need leaders who can provide a persuasive and durable sense of purpose and direction, rooted deeply in human values and the human spirit” (p.448);

“Leaders need to be deeply reflective, actively thoughtful, and dramatically explicit about their core values and beliefs” (p.449);

“...cohesive set of values and beliefs... serve as a means of formulating their visions...” (p.449).

Au niveau conceptuel, il importe que le leader analyse les événements adéquatement. Aux facteurs <<situationnels>> et <<relationnels>> (p.408) décrits plus tôt s’ajoutent les <<quatre approches>> du leadership. Pris simultanément, une nouvelle perception s’installe. Ce que Deal et Boleman décrivent comme étant l’habileté à reformuler (*to reframe*). Ils énoncent que les perceptions du leader doivent être distinctes de celles du non leader et qu’elles doivent être synonymes de ce vers quoi il tend lui-même, c’est-à-dire la mise en oeuvre de la vision. Pour la mettre en oeuvre, un certain niveau de latitude est requis. Ils l’expriment de la façon suivante:

“To see the same organization simultaneously as machine, family, jungle, and theater requires the capacity to think in different ways at the same time about the same thing” (p.450);

“To see organizations as organic forms in which needs, roles, power, and symbols must be combined to provide direction and shape behaviours” (p.450);

“The power to reframe to see new possibilities and create new opportunities will enable leaders to discover choice” (p.450).

Pour que la mise en oeuvre de la vision soit possible, Deal et Boleman relèvent deux préalables: le dévouement et la flexibilité. Ils disent que *“Choice is at the heart of freedom, and freedom is essential in achieving the twin goals of commitment and flexibility”* (p.450). La notion de <<choix>> caractérise l’habileté à pouvoir poser des gestes sensés qui tiennent compte de la situation et des interactions, des quatre approches du leadership, des personnes au sens large. Être en mesure d’analyser, de synthétiser, d’évaluer, de poser des gestes réfléchis plutôt que de réagir, d’être à la merci des événements demeurent des éléments clés du leader. Les auteurs le résument ainsi: *“To recognize the importance of poetry and philosophy, as well as analysis and technique, and embrace the fundamental values of human life and human spirit”* (p.451). Ce qui va dans le sens de l’approche intégrée qu’ils professent.

Ne pas mettre en oeuvre l'approche intégrée vouerait les organisations à l'échec. L'école, comme organisation sociale arborant des formes de nature organiques (p.450), confirme la nécessité du leadership: "*Organizational excellence... demands a sophisticated type of social skill... leadership*" (Kotter, 1985, cité par Deal et Boleman, p.207). Le besoin du leadership symbolique demeure cependant plus dangereux si utilisé à mauvais escient. D'affirmer les auteurs: "*Two faces of symbols: one face is symbol as camouflage and distortion... the other face is symbol as embodiment and expression of meaning*" (p.304). Cette mise en garde confirme l'importance de l'interprétation de la nature humaine et des relations interpersonnelles qui s'en suivent et se développent dans le déroulement du quotidien. Ceci est vrai pour le leader et le non leader.

3.2.2 **But**

Les buts du leadership reposent sur les cinq visées suivantes:

- * instaurer le changement en tenant compte des besoins individuels, des structures organisationnelles, des conflits et du sentiment d'appartenance des personnes (p.384, 385-389, 391-394, 397, 401-402);
- * créer des opportunités de prise en charge de façon à instaurer un leadership partagé (p.408-410);
- * la capacité d'articuler une vision, de la communiquer et de la faire comprendre tout en la faisant accepter lors de son implantation (p.411-412);
- * créer un climat organisationnel propice à la mise en oeuvre d'une vision (p.267-270);
- * permettre la mise en oeuvre d'une vision à l'aide d'une approche intégrée et multidimensionnelle (structurale, ressources humaines, politique et symbolique) où l'avènement du leadership permet le développement d'un style non seulement personnel mais aussi collectif (p.434-435, 444-445).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

**approche intégrée / vision / mission / valeurs /
changement / besoins individuels / conflit / deuil**

Reconnaissant le concept du leadership comme étant à la fois diffus et controversé, Deal et Boleman dépassent la signification usuelle des notions d'asservitude, de motivation, de vision, de facilitateur, d' "*empowerment*" (p.405).

" ... it is important to help administrators lead more effectively but equally important to elicit leadership from others. We need *more* leaders as well as *better* leadership" (p.408).

Percevant le leadership comme une fin en soi plutôt qu'un moyen, le leader doit oeuvrer sur deux plans. Sur le plan personnel, sa tâche principale consiste à incorporer les quatre approches (structurale, ressources humaines, politique, symbolique) dans l'analyse des données de telle sorte que l'amorce de tout changement tienne compte de la situation, du contexte, des relations interpersonnelles. Sur le plan organisationnel, il s'assure à ce que la vision en place soit apte à permettre la réalisation de la mission organisationnelle tout en respectant les valeurs et les croyances individuelles qui en faciliteront la mise en oeuvre.

Comme l'indiquent Deal et Boleman, tout changement organisationnel en vue d'atteindre une finalité quelconque soulève des difficultés. Ils en notent quatre:

"First, it will have an effect on individuals' needs to feel effective, valued, and in control. Second, it will require new kinds of structural alignment with the organization. Third, the change will cause conflict among those who benefit and those who will not benefit from it. And, finally, the change will result in loss of meaning for some members of the organization" (p.384).

Le leader doit tenir compte des structures en place, des besoins, des conflits, des deuils pour que le processus du changement soit positif et efficace (p.402). Le leader doit par conséquent tenir compte de chacun des éléments, faute de quoi la qualité du changement en sera réduite (p.402). La tâche du leader consiste aussi à ne pas tomber dans la pratique que *"many of the changes occur haphazardly and not by virtue of managerial decision or plan"* (p.401).

Parce que cette approche du leadership diffère de par sa raison d'être, le leader doit mesurer et évaluer adéquatement les besoins propres à une situation. Il doit adapter son rôle en fonction des objectifs visés. Le but étant de rendre l'organisation efficace, il doit modifier son style de leadership, jouer divers rôles, chacun étant représentatifs de la perspective dominante à un moment donné (p.423). Deux distinctions les déterminent: qu'une situation donnée n'appartient jamais qu'à un seul besoin particulier mais plutôt à une combinaison de besoins, que chaque leader possède une affinité naturelle pour un certain style plutôt qu'un autre, selon qui il est et selon l'interprétation qu'il se fait du monde. Le leader, comme tous les autres intervenants, est sujet aux mêmes gratifications et déceptions humaines. Deal et Boleman le notent ainsi: *"From a symbolic perspective, meaning, rather than others defined by Maslow, is the most basic human need"* (p.269).

3.2.3 Structure

Les trois moyens par lesquels les opérations sont rendues possibles:

- * s'assurer de l'équilibre entre l'intégrité personnelle et la mission organisationnelle (p.446-449);
- * reconnaître les variables organisationnelles propres à une situation donnée de façon à identifier quelles approches sont requises (p.341-342, 343-367);
- * dépasser la perspective rationnelle en intégrant les approches structurale, des ressources humaines, politique et symbolique (p.34, 43-78, 119-180, 183-240, 243-253).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

approche multiple / fondement théorique / leadership / culture organisationnelle

L'approche multiple regroupant les quatre composantes de la structure, des ressources humaines, du politique, du symbolique sont essentiels au leader, un événement ou un processus pouvant servir à plus d'une finalité. Elle tient compte des divers intervenants qui oeuvrent rarement ou du moins simultanément à l'intérieur d'un même cadre (p.341). Deal et Boleman suggèrent de tenir compte de plusieurs variables organisationnelles lorsqu'un leader détermine quelles composantes de l'approche multiple il lui serait préférable d'utiliser. Ils en notent six: la motivation, les contraintes techniques, l'incertitude, la diminution des ressources, les conflits, l'approche qu'un individu privilégie, plus particulièrement à savoir s'il fonctionne du haut vers le bas ou du bas vers le haut (p.342).

Deal et Boleman parlent d'un paradoxe du leadership: *"how to maintain integrity and mission without making their organization rigid and intractable"* (p.446). Du fait que les présentes théories du leadership ne répondent pas aux problèmes actuels crée un dilemme. Ils affirment que réviser les méthodes traditionnelles est trop coûteux en temps et énergie. La confiance personnelle et le niveau d'efficacité du leader ne peuvent qu'en être érodés (p.31). La non efficacité organisationnelle qui s'en suit est en partie due à une pratique du blâme. Pointer les gens du doigt, blâmer la bureaucratie, être à la recherche du pouvoir (p.34-37) confirment que la perspective rationnelle s'avère incomplète. Elle ne renseigne pas au sujet d'une résolution de problèmes adéquate, du développement et de la mise en oeuvre d'une planification qui permette l'essor de l'organisation. Deal et Boleman notent que les leaders doivent tenir compte des états suivants pour contrer ces lacunes:

"... understand their own frame and its limits";

"... combine multiple frames into a more comprehensive and powerful style";

"... (understand that) it's unrealistic to expect every manager to be a leader for all times and seasons":

"... leaders must acknowledge their own limits and include in their own organization people who possess complimentary strengths";

"Wise leaders understand their own strengths, work to expand them, and build teams that together can provide leadership in all four modes ..." (p.445).

L'approche multiple permet donc au leader, en intégrant les quatre composantes, de créer une structure adéquate, de motiver les différents paliers d'intervenants, de tenir compte des forces internes et externes, de vivre en tant qu'organisation une vision compatible à celle des participants. Les approches structurale, des ressources humaines, politique, symbolique s'avèrent être un mécanisme utile permettant la croissance des unités micro- et macro organisationnelles lorsqu'analysé et utilisé globalement. Ils les décrivent comme suit:

L'approche structurale (p.43-78):

"Organizations divide work by creating a variety of specialized roles, functions, and units. They must then tie all those elements back together by means of both vertical and horizontal methods of integration" (p.77).

L'approche des ressources humaines (p.119-180):

"... groups always operate at two levels: task and process. Both levels need to be managed if groups are to be effective. Among the significant process issues that groups need to manage are informal roles, group norms, interpersonal conflict, and leadership" (p.151).

L'approche politique (p.183-240):

"... the goals, structure, and policies of an organization emerge from an ongoing process of bargaining and negotiating among the major interest groups" (p.203);

"... the exercise of power is a natural part of an ongoing contest. Those who get and use power best will be winners" (p.203-204).

L'approche symbolique (p.243-271):

"The symbolic frame assumes that organizations are full of questions that cannot be answered, problems that cannot be solved, and events that cannot be understood or managed. Whenever that is the case, humans will create and use symbols to bring meaning out of chaos, clarity out of confusion, and predictability out of mystery" (p.253).

Que ce soit à l'aide des phénomènes de la division du travail, du processus de la prise de décisions, des moyens ou des finalités, du pouvoir et de l'autorité, des valeurs et des croyances, le leader n'a pour fonction que d'assurer une mise en marche organisationnelle viable et durable.

L'approche multiple lui permet d'analyser et de juger de la richesse ou des lacunes de la dynamique organisationnelle. Elle lui permet de travailler en même sens ou à contre courant du climat et de la culture organisationnels, qu'on adhère ou pas à la thèse du leader façonnant la culture ou bien à la

thèse énonçant que la qualité de la culture est proportionnelle aux performances de l'organisation (p.268). Dans les deux cas, le leader est responsable de la progression, du déclin ou du statut quo de l'organisation, celle-ci n'étant jamais statique. La refonte du leadership doit passer par l'approche multiple puisque l'apport de ces quatre catégories modifient le déroulement des pensées et des activités.

3.2.4 **Fonction**

Trois fonctions ressortent:

- * permettre l'essor de la gestion et du leadership basé sur un modèle multidimensionnel (p.422-445);
- * développer l'habileté à analyser et à redéfinir conceptuellement des situations au départ complexes en situations plus compréhensibles (p.37, 367-402);
- * amorcer le changement dans le cadre d'une restructuration qui tient compte des dimensions structurale, ressources humaines, politique, symbolique (p.99, 341, 368-371, 384, 385-388, 401-402).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

leadership / culture / approche multiple / résolution de problèmes / changement / restructuration

Le leadership est à la culture ce que la culture est aux organisations. Plus précisément, la culture est *product and process* (p.250), de la même façon que le leadership est une partie intrinsèque de la nature humaine (p.404). Tous deux sont dérivés et issus du sens (p.269) dont les intervenants composant l'organisation veulent bien leur donner. D'où la nécessité de rallier les éléments de l'approche multiple, confirmant ainsi le plaisir des uns et la hantise des autres sous les volets de la structure, des ressources humaines, du politique, du symbolique.

Certains leaders et organisations obtiennent plus de succès que d'autres, de la même façon que les approches favorisées répondent plus ou moins bien aux besoins dictés par les facteurs internes et externes. Puisque les approches animant les actions ne servent qu'à limiter leur impact, les divers intervenants se voient limités dans leurs choix.

"Historically, much of the theory and research on organizations has been dominated by one frame or another. It has become increasingly apparent that such single-frame approaches severely limit our ability to understand and manage organizations" (p.319).

La qualité du niveau de réussite est conforme à ce que Deal et Boleman décrivent comme faisant partie d'un <<paradoxe du leadership>> (p.446): *“the ability to shift from one conceptual lens to another provides a way to redefine situations so that they become more manageable. The ability to reframe situations...”* (p.37). Il est donc permis de croire que cette reformulation offre de nouveaux choix.

Deal et Boleman expliquent qu'un leader doit fonctionner dans le cadre d'une approche multiple, au risque de ne pas être efficace et productif (p.331-341). Dévier de cette règle de base signifierait ne pas être efficace. En éducation plus qu'en affaires, il n'existe que l'illusion d'une deuxième chance. Des résultats semblables sont tout de même observables. Wimpelberg (1987) souligne que des directions d'école non efficaces ne se fient que sur l'approche structurale alors que les leaders dits efficaces fonctionnent à partir d'une approche multiple (*in* Deal et Boleman, p.341). Il ne reste plus qu'à déterminer les différentes approches avec lesquelles un individu ou un groupe d'individus abordent une situation donnée (p.355). Comme le notent Deal et Boleman, une même situation offre plusieurs options de déroulement, à savoir de quelles façons sont perçues les variables et quels rôles un leader joue. La distinction réside dans le fait qu'une même personne peut et doit évoluer dans sa façon d'analyser et de réagir, de diriger ou non diriger, améliorant alors l'efficacité de son leadership (p.366-367).

Le changement s'opère toujours à deux niveaux, individuellement et collectivement. En supposant qu'il soit amorcé au premier niveau, il est souhaitable de croire qu'une évolution soit possible au deuxième niveau. D'où la tâche du leader à non seulement gérer le changement mais également à le diriger en fonction de la mission organisationnelle et de la vision qui en permet la réalisation. Il existe souvent un goût au renouvellement, les individus et les organisations étant en évolution constante (p.401). Parce que *“the impulse to restructure arises in response to a variety of structural tensions”* (p.99), il importe que le leadership permette la survie et l'amélioration des individus et de l'organisation. De dire les auteurs, *“we hope (to) inspire both inventive management and wise leadership”* (p.446). La description de la tâche se résume à être des *“architects, catalysts, advocates, prophets, and poets”* (p.451).

3.2.5 Cohérence intradimensionnelle

Le but de cette partie vise à démontrer la congruence entre les éléments constitutifs de la

NBSF portant sur le leadership, tel qu'énoncé par Deal et Boleman. La cohérence intradimensionnelle, tout en synthétisant la pensée des auteurs, dégage l'essentiel des NCT qui constituent cette vision du leadership. Elle ne se veut pas un jugement critique mais un reflet objectif.

La figure 3.4 illustre la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Deal et Boleman.

Deal et Boleman expliquent que les théories organisationnelles actuelles sont confinées à se répéter, celles-ci ne tenant pas compte de toutes les données organisationnelles en tant qu'ensemble. Ils en analysent chaque composantes et, tout en appuyant le bien-fondé de chacune d'entre elles, suggèrent de mettre fin à une approche trop spécifique pour se diriger vers une approche plus globale. D'où l'approche multidimensionnelle qui recoupe quatre éléments de la fonction dynamique des organisations.

L'approche multidimensionnelle propose un regard différent des composantes structurale, des ressources humaines, politique, symbolique du fait qu'elle tienne compte des quatre simultanément. Les forces de l'une crée des répercussions d'interdépendance sur l'autre. L'interprétation subjective par les divers intervenants est transformée en une force positive. La perception des notions de conflit, d'autorité et de pouvoir d'un point de vue <<gestion>> en un point de vue <<leadership>>, d'un point de vue <<structural>> en un point de vue plus <<symbolique>> confirme la transformation. La vision joue alors le rôle de dénominateur commun, celle-ci se rattachant aux valeurs et aux croyances collectives.

La plus grande force de cette approche ne réside pas dans sa multiplicité dimensionnelle mais plutôt dans l'habileté du leader à effectuer certaines opérations: analyser, interpréter, juger d'une situation, consulter, dialoguer, décider, collaborer, communiquer une vision. Le leader élabore un plan de façon à créer une symbiose entre les intervenants, une situation donnée, une vision commune, la mission organisationnelle. Le leader assumera ainsi son rôle de leadership envers lui-même et les artisans de la vision et de la mission. Certains comportements se consolideront tandis que d'autres s'effaceront dans le déroulement des situations.

Le symbolisme retrouvé dans le leadership partagé illustre l'inquiétude régnant entre la manipulation possible et le sens réel des pensées et des actions. Les rapports de force créés par une approche plus horizontale ou verticalement <<souple>> où chaque intervenant peut tenter d'en influencer un autre permet d'établir un courant de confiance et de respect mutuel où il est plus facile

d'opérationnaliser les changements structural, des ressources humaines, politique, symbolique.

La description des définitions et des caractéristiques des NCT tels que décrits dans les NBSF permet de croire qu'il n'existe aucune incongruence aux niveaux de la catégorisation et de la causalité des énoncés.

Catégorisation:

Chacun des éléments rattachés à la NBSF répond au fond et à la forme de chacune des catégories. Bien que certains des éléments soient communs à chacune des catégories, ils sont exploités de façon telle qu'ils justifient les différents sens qu'ils occupent, selon la catégorie. D'autres éléments sont uniques à une catégorie et jouent un rôle de pont entre les dites catégories.

Classification:

L'aspect général des trois fonctions relevées suggère que chacune d'entre elles s'appuient sur des conditions (N), qu'elles font partie des finalités à atteindre (B) et que des composantes essentielles (S) en assurent leur mise en oeuvre. Finalement, ce vers quoi les actions tendent (F) est congruent par rapport à ce qui les motivent.

En résumé, les quatre premières parties ont décrit les éléments signifiants qui constituent la nature, le but, la structure et la fonction du leadership tels que perçus par Deal et Boleman. La dernière partie portant sur la cohérence a permis la justification et l'interdépendance des NCT nécessaires à l'élaboration et à l'explication du leadership.

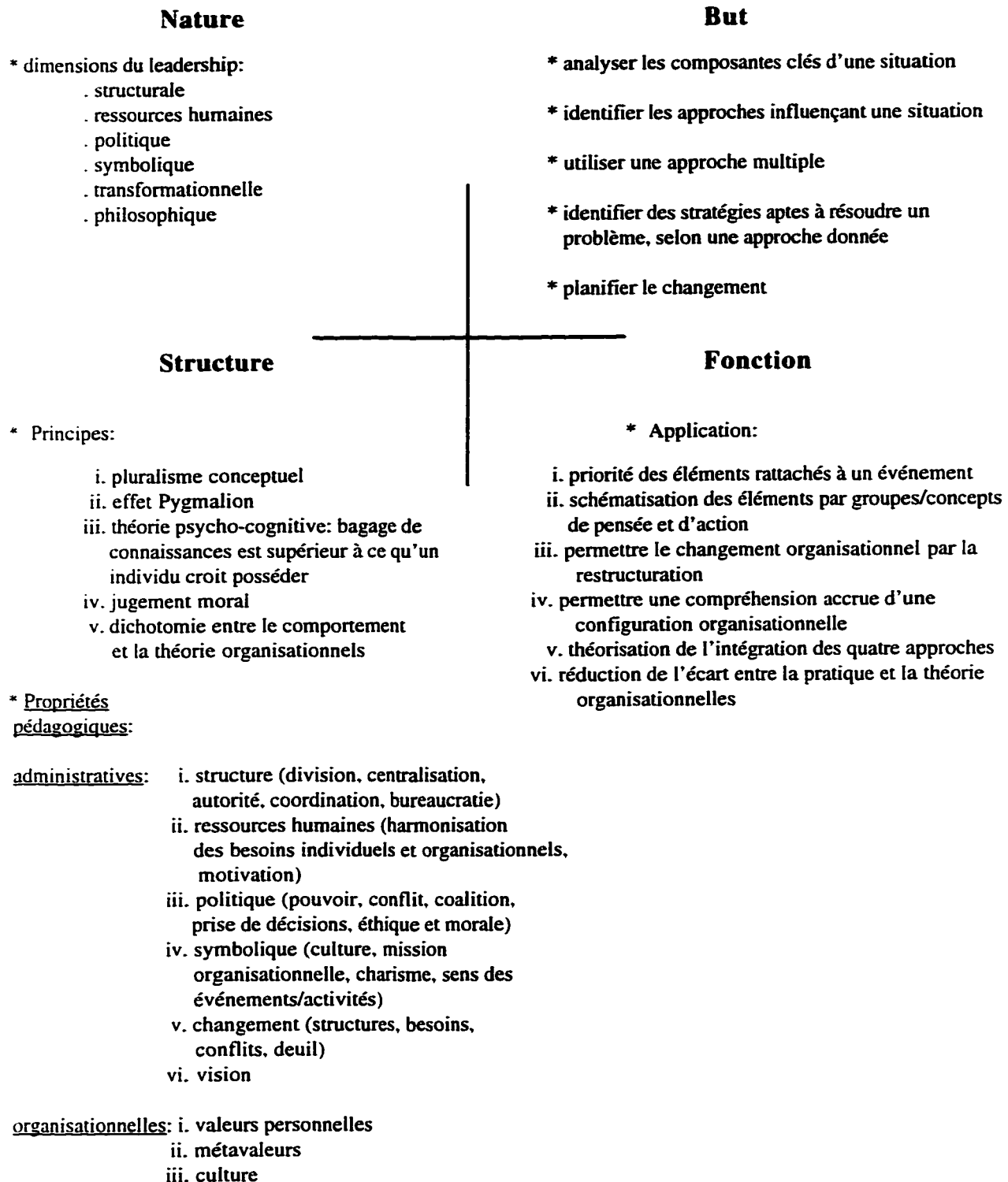


Figure 3.4: la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Deal et Boleman

3.3 Deal et Peterson analyse intradimensionnelle

3.3.1 Nature

La nature du leadership repose sur les cinq énoncés suivants:

- * la capacité d'oeuvrer à deux niveaux en différenciant entre les aspects et les rôles techniques et symboliques du leadership (p.xii, 9, 19, 28, 40, 42, 43, 48, 50, 51, 72, 98, 109);
- * la capacité (du leader) à reconnaître ses valeurs personnelles de même que les schèmes de référence qui l'animent tout en développant un sens partagé des croyances et des valeurs organisationnelles (p.xii, 4, 6, 40, 42, 43, 45, 86);
- * la capacité d'oeuvrer dans la diversité plutôt que dans l'uniformité (p.10, 48, 113, 114);
- * la capacité à déterminer son pouvoir d'influence et à délimiter le niveau d'action nécessaire à la réalisation d'une action (p.50-51, 72);
- * la capacité à comprendre et renouveler la culture organisationnelle (p.29, 33-34, 96-98).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

**valeurs personnelles et organisationnelles /
leadership bipolaire / changement / équilibre**

Deal et Peterson décrivent le rôle de leader comme étant en constant déséquilibre, forçant par le fait même les intervenants à se questionner tout d'abord sur eux-mêmes, à identifier ce qu'ils désirent accomplir, à déterminer les processus qui permettront d'atteindre ce vers quoi ils tendent. Ils font état des directions d'école qui, en situation idéale, manipulent et combinent les compétences techniques et symboliques requises en vue de faire cheminer l'organisation. Les auteurs distinguent deux rôles primordiaux, le gestionnaire et le leader.

"Education may be best served by principals who are bi-focal, who can combine managerial tasks and symbolic sensitivity and passion, who are simultaneously efficient managers and effective leaders" (p. xii).

Notant que les directions sont avant tout animées par leur conception rationnelle-technique ou symbolique des écoles en tant qu'organisations (p.4), les leaders doivent constamment faire face au paradoxe issu des aspects de l'expression symbolique et de l'expression technique. Le concept du leadership s'en trouve toujours déchiré. Quels aspects devrait-on favoriser? Deal et Peterson amorcent leur raisonnement de la façon suivante:

"Organisations have order and meaning, structure and values. They accomplish goals while

attending to core values and beliefs. They encourage both fundamentals and fun. They embrace the dialectic between expression of values and accomplishment of goals. They encourage both leadership and management, symbolic behaviour and technical activity" (p. 9).

Dans le but d'instaurer le leadership, Deal et Peterson affirment que les intervenants doivent être en mesure de manipuler spécifiquement certaines variables plutôt que d'essayer de tout contrôler et de rendre toutes variables uniformes (p.10). Ceci aurait pour effet de rendre homogène toutes situations, peu importe l'hétérogénéité des facteurs en cause.

En définissant les rôles techniques (p.19) et symboliques (p.28) du leadership, ils arrivent à cerner le contexte dans lequel se déroule le quotidien: "... *dualities in principals' work are more often integral parts of a balanced composition*" (p.40). Pour reprendre un cliché, rien n'est jamais noir ou blanc mais toujours gris. Un mouvement perpétuel entre la <<technique>> et le <<symbolique>> est permis et requis. Les directions doivent être en mesure de fonctionner dans des situations opposées. Deal et Peterson caractérisent le problème comme suit: "*To become a technical artist or an artistic technician*" (p.42); "*leading while managing, managing while leading*" (p.43). Ces deux énoncés illustrent la fluidité requise pour qu'un leadership réel puisse être.

Ceci n'est pas la seule difficulté à laquelle les directions doivent faire face. La raison d'être des leaders doit être cohérente avec l'organisation qui les a nommé et ce qu'elle représente. Les directions doivent être au service du projet éducatif qu'elles personnifient. De dire Deal et Peterson:

"Principals and other leaders represent organisational values. They are spiritual leaders who seek to balance tradition and continuity with beliefs and values that support innovation (...). They focus on creation of a shared sense of meaning and the development of internal cohesion and commitment" (p.6).

Citant Patricia Bower (1989, in Living the Leadership Paradox), Deal et Peterson décrivent l'état dans lequel les directions devraient évoluer. Ils confirment que <<le leadership se vit dans la dialectique ou la tension>> (p.48). Dans le but de garder un sens à leurs actions, les directions doivent adhérer à un plan de match quelconque, ce à quoi Bower fait allusion: "*By putting oneself in accord with one's time, one's would view, oneself - one accomplishes the ends of life and is at peace in the sense of being in harmony with all things*" (p.48).

La dichotomie entourant le leadership questionne toujours l'habileté des directions à pouvoir discerner les caractéristiques d'une situation par rapport aux fins vers lesquelles elles travaillent. Une direction d'école n'oeuvrant qu'à l'aide d'un seul mode d'action, soit l'approche structurale ou l'approche symbolique, verrait l'envergure de son répertoire d'influence diminué

sinon anéanti et annulerait sa valeur de leader. D'où l'importance à pouvoir distribuer les responsabilités du leadership. Deal et Peterson l'expriment ainsi:

"In sum, bifocal principals are able to view... through two lenses (symbolic and structural) and use whichever one the occasion requires. In their head and through their actions, they are able to balance and blend logic and artistry, dancing on the juncture of the two" (p.50-51).

"Tomorrow's schools balance and harmonize technical and symbolic aspects in dynamic equilibrium and constant interplay" (p.72).

Que ce soit par l'approche structurale ou l'approche symbolique ou par la symbiose des deux, les valeurs véhiculées ou à être véhiculées s'avèrent être l'essence même du leadership. Plus fondamentales que les buts d'instruction de l'organisation, les valeurs éducationnelles tentent d'instaurer la nature fondamentale au leadership. L'utilisation des buts est reléguée à titre de moyen pour atteindre et inculquer les valeurs ciblées. De dire Deal et Peterson, "*values are communicated in everything a school leader does, writes, and speaks*" (p.86).

La qualité de la mise en oeuvre d'un changement passe par l'entremise des directions d'école. Le rôle de ces dernières oscille entre ceux "*who can play the game... as technical problem-solvers and as symbolic culture-shapers*" (p.98) et ceux qui n'ont que la prétention de diriger. Deal et Peterson notent que les intervenants cherchent des signes ou des indicateurs à savoir comment se comporte et où se dirige l'organisation (p.106). Le rôle du leader prend alors une importance: "*As changes are initiated, the importance of the principal's symbolic role in representing desired values and practices increases substantially*" (p.106).

Toutes les directions ne peuvent nécessairement assurer le développement et la mise en oeuvre d'un changement teinté de valeurs. "*Principals can play a vital role if they can read and respond to both technical and symbolic challenges*" (p.109). Deux composantes se dessinent, l'observation de l'amorce et du déroulement d'une situation de même que la réaction à la situation. Les réactions intermédiaires et finales varieront d'une direction ou d'une organisation à une autre. Ce qui confirme la thèse de Deal et Peterson. Les directions de demain devront être des "*technical problem-solver*" et des "*symbolic leader*" (p.114) et être en mesure de lire et de comprendre la culture profonde et réelle de leur école et de la communauté qui la compose (p.29).

3.3.2 **But**

Les buts du leadership reposent sur les trois visées suivantes:

- * instaurer le changement tout en gardant un équilibre des rôles techniques et symboliques (p.xii, 97, 98);
- * créer une culture organisationnelle qui respecte à la fois les moyens et les fins de l'organisation (p.6, 97, 101-108);
- * instaurer les notions de collaboration, de collégialité et de développement professionnel (p.12, 71, 88).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

**symbolisme / coordination / collégialité / professionnalisme /
loyauté / climat et culture organisationnels**

La nature des défis rattachés à la mise en oeuvre du leadership est multiple. Deal et Peterson proposent trois lignes directrices vers où se diriger. Ils posent la distinction que le leadership peut être assumé par une équipe et non pas par un seul individu. *“To build a leadership team that fosters a comitment toward both producing results and maintaining faith”* (p.xii) démontre que pour atteindre un certain niveau de productivité à la fois observable (résultats de tests standardisés par exemple) et symbolique (le goût de l'excellence par exemple), la réussite d'une institution ne peut dépendre que d'une seule personne mais plutôt de sa collectivité. Le rôle de leader déborde alors dans la création de symboles ralliant les personnes à un projet collectif. Il ne se limite pas à la gestion des moyens en vue de l'atteinte d'une fin précise et prédéterminée. Ses buts de clarifier la mission de l'organisation et d'assurer une participation continue des intervenants justifient cette fin en soi et les moyens pour l'atteindre.

Développer un loyauté, un engagement, une allégeance au projet éducatif, aux collègues de même qu'à l'organisation parrainant le projet demeure l'essentiel de la tâche. Les directions doivent se donner des moyens pour atteindre cet objectif. Se référant à *The Principal's role in Shaping School Culture* (1990), Deal et Peterson démontrent l'importance à vouloir dépasser la nature simple mais nécessaire de l'approche structurale vers un symbolisme plus complexe et ambigu des actions. Ce but se définit comme suit:

“To encourage and shape values, rituals, ceremonies, stories, and other symbolic forms that make work and learning more connected, value-driven, and meaningful” (p. xiii).

Le rationalisme d'une approche plus symbolique et symboliste se clarifie et se justifie derrière le but suivant: *"to create and reinforce a culture that provide both meaning and movement"* (p.6). La raison d'être des finalités et l'impétuosité à vouloir se diriger vers et oeuvrer en fonction de celles-ci dénotent l'importance à pouvoir démontrer un mouvement continu plutôt qu'un état statique dans la recherche de l'atteinte des finalités. Les notions de professionnalisme et de collégialité appuient la nécessité à devoir développer une approche s'appuyant sur le structural et sur le symbolique. Le but de créer un climat organisationnel acceptant et permettant le renouveau sous-entendu dans le mouvement des idées et des actions demeure essentiel.

Une organisation traditionnelle ne peut ultimement atteindre la vocation réelle vers laquelle elle s'achemine. D'où la nécessité du symbolisme dans ce qu'elle prône. D'où la nécessité du leadership lui-même et des actions qui en découlent. Deal et Peterson le notent ainsi: *"The symbolic view of schools favors a loosely organized institution, ...that help maintain faith and purpose"* (p.71).

Les buts du leadership visent donc à créer un climat et une culture organisationnels qui permettront la croissance pédagogique et morale des différents intervenants internes et externes. Ne pas permettre son développement symbolique signifierait rendre mécanique toute intervention en vue de l'atteinte des finalités multiples du projet éducatif. La recherche d'équilibre entre les approches structurale et symbolique nécessaires au dénouement de ce que l'organisation représente et ce vers quoi et avec qui elle s'actualise serait détruite. Deal et Peterson cernent la problématique comme suit:

"Future challenges include encouraging dispersed yet centered leadership, creating a cohesive community out of increasingly diverse populations, being responsible without being in charge, changing rapidly in response to social needs without leaving people behind, building trust and confidence in an openly cynical society, and caring for people while challenging them to grow" (p.113).

3.3.3 **Structure**

Les trois moyens par lesquels les opérations sont rendues possibles:

- * d'organiser le quotidien de façon telle qu'il représente à la fois la technique et le symbolisme dans les actions (p.81-82);
- * d'accepter et d'oeuvrer à l'intérieur du principe des paradoxes omniprésents (p.41-51);
- * d'assurer la mise en place d'activités dites symboliques (p.84-92).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

leadership partagé et équilibré / paradoxe / symbolisme / le quotidien / culture

"The engineer can overmanage schools so that they become rigid and dehumanizing. But too much reliance on an artistic or symbolic approach can result in underachievement and poor production. The best principals, in our view, find ways to combine these ideas in their daily routines and yearly cycles" (p.9).

L'art du leadership repose sur la recherche d'un équilibre juste et équitable. Ceci pose dès le départ un problème à identifier les habiletés et les carences professionnelles et personnelles. Ces dernières justifient le degré de réussite dans l'atteinte de cet équilibre. Pour ce faire, "*to focus on results and efficiency as well as faith and meaning*" (p.9) demeurent les paramètres qui dictent les opérations en marche et à suivre. Le but demeure le même:

"By becoming artistic engineers or encouraging well-balanced leadership teams, principals can help develop schools that are efficient and goal-directed as well as deeply committed and meaningful" (p.10).

Une interrogation demeure à savoir si les directions peuvent manipuler à escient les deux approches (p.38). Cette situation idéale ne constitue pas un déroulement prévisible. Souhaitable certes, mais non moins utopiste. Ce qui définit le contexte dans lequel elles oeuvrent: "*Principals can embrace paradoxes and puzzles of their work as the fulcrum for creating new approaches to leadership*" (p.40). Une approche double, technique et symbolique (p.41), permet aux directions de faire la part des choses. Elle prévient de sombrer dans le contrôle technique ou l'engagement symbolique à outrance (p.42). Deal et Peterson reprennent les mots de Bower (1989) en expliquant qu'entrevoir le complexe et l'ambigu peut permettre aux leaders de prendre un point de recul face à des situations plus difficiles (p.45). L'équilibre entre le traditionnel et le symbolique aide les intervenants à maintenir une tension productive entre les deux alternatives (p.48). Ce qui nous ramène à un dilemme de base des organisations, à savoir quel dénominateur commun facilite cet équilibre et dans quelle mesure il peut être justifiable. Deal et Peterson analysent la problématique de la façon suivante:

"Overly technical schools can produce results but often lack clear values, strong commitment, and broad support. Deeply beloved schools are meaningful, value-driven communities that nevertheless fail to produce tangible outcomes" (p.72).

Lorsqu'identifiés, les valeurs, l'engagement, l'aide demeurent sans fondement s'ils ne s'appuient que sur un développement symbolique de l'organisation. D'où la valeur des différentes

fonctions de gestion (les routines, p.75; le budget, p.74; la planification, p.75; la supervision, p.77; l'embauche du personnel, p.77; les procédures de transfert et de renvoi, p.78-79; les communications, p.81) qui génèrent plus que la fonction elle-même lorsqu'elles sont effectuées dans un cadre symbolique. Ces fonctions construisent un climat et une culture propices à la recherche et à la mise en oeuvre de l'équilibre technique et symbolique. En découlent les normes de collégialité et de performance, d'amélioration et de collaboration, de gouvernance partagée (p.76).

Les activités dictent la qualité des rapports interpersonnels et la quiétude ou la non quiétude personnelle. La relation qu'ont les intervenants par rapport à l'organisation et sa mission est aussi modifiée. Les activités deviennent le *modus vivendi*. Deal et Peterson le notent à l'aide de plusieurs exemples:

"Symbols and expressive activity serve as implicit sources of direction, communication, and coordination" (p.85);
 "Rituals that support collaboration, collegiality, and renewal powerfully promote school improvement" (p.88);
 "Ceremonies link myth and structure so that myth has form and structure comes alive" (p.89);
 "Informal players (and their duties) put them in charge of tradition and symbols. Their cultural responsibilities also have functional consequences" (p.89-90).

L'approche symbolique passe donc par la culture. Et ce n'est que par son harmonisation à la structure d'une approche traditionnelle qu'elle débutera et pourra s'actualiser (p.92). Plus précisément:

"Bifocal principals understand the importance of viewing schools as productive factories and as value-shaping temples. But more important, they understand how routine activities must reflect the culture and how rituals can also serve formal purposes" (p.92).

L'avènement du changement ne pouvant échapper à la structure lors de sa mise en oeuvre, il est essentiel que les directions prennent connaissance d'un processus nécessaire à son implantation. A cet effet, Deal et Peterson notent trois préalables:

"(1) improving their technical capabilities, (2) developing or refining their symbolic sensitivities, and (3) learning when a rational event might present an opportunity to deal with symbolic issues (or vice versa)" (p.98).

Le rôle des directions et le contexte dans lequel elles oeuvrent fait en sorte qu'elles assurent un support de gestion et un renforcement symbolique (p.108) tout en aidant à créer une culture collégiale, professionnelle, d'excellence. En retour, cette culture moule implicitement les structures formelles (p.111). La gestion structurale ne passe donc plus seulement par l'approche traditionnelle. Elle ne peut cependant être sans l'approche symbolique.

3.3.4 Fonction

Trois fonctions ressortent:

- * assurer un leadership décentralisé, basé sur une approche rationnelle et symbolique (p.19-23, 28-37, 41-43);
- * permettre le changement tout en respectant les limites imposées par les moyens disponibles et les fins convoitées (p.97-98, 101-109);
- * percevoir les paradoxes comme étant des agents de résolution de problèmes plutôt que des limites (p.49-50).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

efficacité / changement / transformation de culture / leadership renouvelé

Si le but ultime du leadership demeure à être en mesure de composer avec ses paradoxes inhérents de même qu'à "*balancing logic and artistry in schools*" (p.50), les directions d'école doivent s'assurer qu'il n'y ait dissonance entre les structures et les symboliques des actions chez les intervenants et au sein de l'organisation. La recherche de l'efficacité passe par le changement requérant la mise en oeuvre d'un équilibre entre le traditionnel et le symbolique, entre la structure et la culture (p.92). Il importe que les pratiques et les schèmes culturels soient congruents avec les valeurs et les croyances des intervenants internes et externes (p.71).

Les directions sont responsables des transitions et des transformations culturelles de même que des défis techniques et symboliques qui s'y rattachent (p.112). Elles doivent établir une façon de penser et d'agir qui soit conforme au projet qu'elles se sont donné collectivement: "*Symbolic and technical views... combine to create a high-quality school with deep values and efficient roles*" (p.93).

La tâche des directions se caractérise par la complexité et les <<paradoxes>> qui la construisent. La nature des dichotomies auxquelles elles font face structure leur redéfinition. C'est pourquoi un nouveau mandat est requis si elle doit assurer le renouvellement de l'école. Deal et Peterson le résument en parlant de "*discovering, inventing, and creating new combinations of technical and symbolical ways of thinking and taking action*" (p.114).

3.3.5 Cohérence intradimensionnelle

Le but de cette partie vise à démontrer la congruence entre les éléments constitutifs de la NBSF portant sur le leadership, tel qu'énoncé par Deal et Peterson. La cohérence intradimensionnelle, tout en synthétisant la pensée des auteurs, dégage l'essentiel des NCT qui constituent cette vision du leadership. Elle ne se veut pas un jugement critique mais un reflet objectif.

La figure 3.5 illustre la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Deal et Peterson.

Le paradoxe du leadership s'articule autour des fonctions de gestion et de leader. Ce paradoxe démontre qu'une recherche de l'équilibre des deux fonctions s'avère essentielle au développement de l'organisation. En reconstruisant le dilemme opposant le gestionnaire au leader, Deal et Peterson expliquent que les directions d'école doivent être flexibles. Elles doivent manipuler les aspects techniques et symboliques d'une institution de sorte que les valeurs dominantes refléteront celles de l'organisation. La forme structurale viendra alors renchérir et compléter plutôt que miner la forme symbolique des idées et des actions retrouvées dans le quotidien.

En se conscientisant au fait qu'une théorie anime toujours la praxis, Deal et Peterson forcent le leader à identifier ce qu'il tente d'accomplir tout en s'assurant qu'une validation des processus traditionnels et symboliques soit en place. L'aspect de complémentarité retrouvé dans la dichotomie des deux formes assure la connivence et l'interdépendance requises lors de la planification, de la coordination, de l'évaluation d'événements de façon à assurer la mise en place et le renouvellement du changement. L'obtention de cette culture organisationnelle bipolaire fait en sorte que la résolution de conflit se déroule sur deux plans, traditionnel et symbolique. Ces deux mêmes plans permettent l'institutionnalisation de la pratique comme approche culturelle.

Deal et Peterson appuient la thèse du leadership partagé. Ceci est congruent au principe des paradoxes (p.41-51) où chaque direction doit évaluer de quelle façon elle abordera une situation. L'équilibre des approches rationnelle/structurale et culturelle/symbolique permet donc l'amorce au changement institutionnalisé.

La description des définitions et des caractéristiques des NCT tels que décrits dans les NBSF permet de croire qu'il n'existe aucune incongruence aux niveaux de la catégorisation et de la causalité des énoncés.

Catégorisation:

Chacun des éléments rattachés à la NBSF répond au fond et à la forme de chacune des catégories. Bien que certains des éléments soient communs à chacune des catégories, ils sont exploités de façon telle qu'ils justifient les différents sens qu'ils occupent, selon la catégorie. D'autres éléments sont uniques à une catégorie et jouent un rôle de pont entre les dites catégories.

Classification:

L'aspect général des trois fonctions relevées suggère que chacune d'entre elles s'appuient sur des conditions (N), qu'elles font partie des finalités à atteindre (B) et que des composantes essentielles (S) en assurent leur mise en oeuvre. Finalement, ce vers quoi les actions tendent (F) est congruent par rapport à ce qui les motivent.

En résumé, les quatre premières parties ont décrit les éléments signifiants qui constituent la nature, le but, la structure et la fonction du leadership tels que perçus par Deal et Peterson. La dernière partie portant sur la cohérence a permis la justification et l'interdépendance des NCT nécessaires à l'élaboration et à l'explication du leadership.

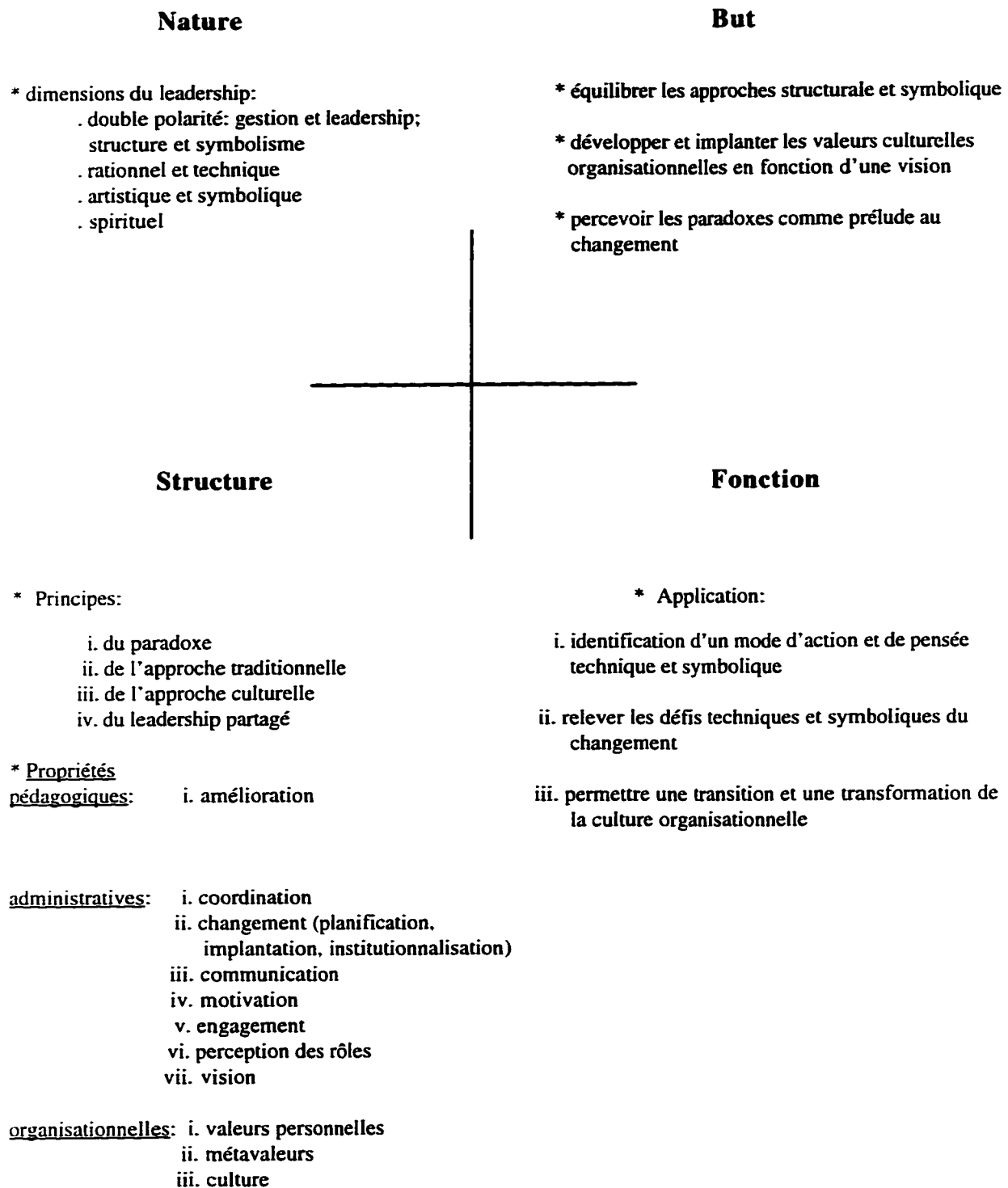


Figure 3.5: la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Deal et Peterson

3.4 Hodgkinson analyse intradimensionnelle

3.4.1 Nature

La nature du leadership repose sur les neuf énoncés suivants:

- * L'administration, différente du management, doit réconcilier les valeurs, la morale et l'éthique présents dans les organisations (p.11, 51-53);
- * la capacité de prendre position vis-à-vis diverses situations conflictuelles, en conformité avec ses croyances personnelles, tout en gérant l'action éthique dans un contexte politique (p.36, 43, 45, 51);
- * la capacité à juger le caractère des gens, à connaître ce qui les motive (p.67);
- * la capacité à pouvoir résoudre des conflits moraux en recherchant le consensus sans tomber dans la bureaucratie et tout en respectant les métavaleurs de l'organisation (p.70-71, 76-78, 103-110);
- * la capacité à pouvoir distinguer entre le pouvoir administratif et le pouvoir des suiveurs tout en tenant compte des valeurs personnelles, de la culture organisationnelle et de l'environnement (p. 80-83);
- * La capacité de comprendre la complexité morale de la tâche de l'administrateur dans le but de sauvegarder son authenticité propre (p.129-134);
- * la capacité d'analyser les valeurs, qu'elles soient intra ou interpersonnelles ou bien organisationnelles (p.70, 90, 137-141);
- * la capacité à tenir compte de sa morale personnelle par rapport à ses éthiques personnelles afin d'assurer l'intégrité morale du leadership (p.153, 156);
- * la capacité à comprendre le processus de prise de décisions politiques (p.37).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

**leadership philosophique / action éthique-politique /
complexité morale de l'administration / théorie des valeurs /
théorie de motivation / rationalisme / processus administratif**

Hodgkinson définit le leadership comme étant un terme vague, apte à être manipulé à outrance. Selon lui, le leadership se compose de l'«administration» et du «management». Il explique la première composante comme étant l'atteinte des finalités par des moyens organisationnels (p.52) alors que la deuxième est la gestion des moyens spécifiques en vue de déterminer et résoudre les problèmes organisationnels. L'administration est le leadership et le leadership est l'administration (p.53). L'administration sous-entend également le management mais

y est hiérarchiquement supérieur (p.51). Les responsabilités éthiques et morales du leader font de lui un <<administrateur>> et un <<gestionnaire>> (p.52).

Les limites de sa vision du leadership incluent aussi d'autres NCT. Les valeurs, la morale, l'éthique sont l'étoffe même du leadership et de la vie administrative (p.11). Les valeurs en constituent le problème essentiel parce que les institutions éducationnelles forment et sont formées par les valeurs (p.11). Une faute grave réside dans le fait que *"most textbooks on educational administration are written on the comfortable but unwarranted premise that all practioners are honorable men"* (p.11).

Le leader est celui qui peut le mieux percevoir et résoudre des conflits de valeurs. S'il n'y en a pas, dit-il, nul besoin d'avoir le leadership (p.11). Le leadership n'est pas et ne peut être une science - il est humain et un art pratique (p.12). Le leadership éducationnel est tout ce qui consciemment tente d'accomplir des projets éducationnels (p.17) et il s'active toujours en fonction des valeurs et du dévouement envers les valeurs et à la raison d'être de l'organisation (p.27).

Le leader doit non seulement être au courant des débats économique, politique, éducationnel qui se déroulent dans son école mais en être un participant actif. Il ne peut être neutre. Il doit représenter quelque chose et doit avoir identifié ce que sont ses positions de valeurs (p. 36). Le leader doit posséder des habiletés politiques pour qu'il puisse comprendre et aie accès à la hiérarchie des processus de prises de décisions politiques. Ces dernières représentent une responsabilité éthique (p.37).

L'administration est à la fois un art, une science, une philosophie où s'entrecroisent la théorie, les techniques, la technologie ainsi que la praxis. Cette dernière, l'action éthique dans un contexte politique (p.43), est le cœur de l'action organisationnelle et dépasse la pratique elle-même. Sans une véritable réflexion, le leader est relégué à n'utiliser que des techniques. Il ne peut véritablement diriger. D'où le dilemme entre la théorie et la praxis. Pour appuyer sa démonstration, il cite Getzels (1968) expliquant le processus administratif qui se compose de l'interaction du rôle et de la personnalité dans un contexte de valeurs (p.43). L'art du leadership devient le cœur de la praxis éducationnelle où l'interaction des valeurs prime (p.45). Fait intéressant: les processus administratifs et de management sont présents partout dans l'organisation. Ceci permet de constater que les membres font de temps à autre des actes administratifs de leadership alors que les administrateurs font surtout des actes de gestion de type manager (p.51).

Le leadership est difficile, défiant, moral parce que l'organisation pédagogique ne sait pas toujours où elle va, ce qu'elle accompli ou quelles stratégies utiliser. Ce sont là des opportunités à exploiter (p.62-63). Le processus du leadership doit en conséquence être remis en question. Or, les gens sont plus enclins à se dévouer pour l'organisation si le leader possède une crédibilité en plus de son pouvoir de base d'administrateur (p.61). Ce processus se manifeste par un mouvement des idées vers les objets ou les événements en passant par le recrutement des gens (p.64). Ce qui aboutit à l'art du leadership qui consiste à observer et juger le caractère des gens, à connaître ce qui les motive (p.67).

Hodgkinson identifie cinq niveaux ou dimensions aux valeurs, contextes dans lesquels oeuvrent les gens:

V1: orientation des valeurs personnelles (rôle nomothétique)

V2: orientation des valeurs de groupe (organisation informelle)

V3: valeurs formelles de l'organisation et de sa culture (explicites et implicites)

V4: valeurs de l'environnement

V5: valeurs explicites et implicites de la culture (nation, etc.)

Le leader (V1) doit jouer un rôle de façon à ne pas être en conflit avec V2 et V3 (p.69). La dichotomie entre la personnalité et le rôle signifie que nous ne sommes jamais nous-même dans une organisation formelle. Le leadership devient une forme de curiosité morale à vouloir connaître les valeurs (V1), les satisfactions, les motifs des gens. Le rôle de leader étant de servir l'organisation, il ne peut pas, en principe, utiliser les gens comme moyen pour atteindre une fin. La réconciliation des intérêts individuels et collectifs est cependant difficile parce que les seuls outils existants sont les sciences sociales à l'aide de la gestion et la psychologie industrielle à l'aide de la gestion des erreurs (p.70-71). Le leader ne doit pas solutionner des conflits de valeurs mais plutôt travailler à les résoudre continuellement. C'est une façon de faire. Il décrit par exemple la culture (V5) qui peut intensifier certaines frustrations (V1) et augmenter les problèmes administratifs (V3) (p.76).

Le rôle du leader est théâtral parce que sa performance est continuellement mesurée et évaluée. Son rôle n'est pas toujours clair, ce qui rend la tâche plus difficile (p.70).

Les positions philosophiques (la rationalité versus le trans-rationnel [l'affectif]) du leadership au sein des organisations sont contraires et contradictoires (p.74). Le leader doit agir, consciemment ou non. Il le fait à partir d'une position philosophique et d'une théorie de motivation. Ces deux

orientations de valeurs sont influencées par la technologie, ce qui intensifie l'appréciation du rationnel, du logique, de l'empirique. Comme l'affirme Hodgkinson, le mouvement néo-scientifique de gestion prévaut depuis Taylor en passant par le rationalisme, la théorie bureaucratique de Weber, le développement de la théorie des systèmes (p.75).

Résoudre des conflits n'est pas une science ni un métier mais un art (p.76). Le contenu des écoles d'administration et de gestion ne reflète pas cependant les habiletés requises. Une tâche continue de construire des coalitions en vue de découvrir et de maintenir un consensus à tous les niveaux de l'organisation hiérarchique demeure l'essentiel (p.77). Le consensus ne s'applique qu'au moment où l'individu s'identifie à son rôle organisationnel dans lequel il accepte les valeurs implicites (p.78).

Le pouvoir administratif (V3) est, en principe, supérieur aux valeurs personnelles (V1) (p.80). On pourrait par contre croire que le pouvoir des suiveurs (V1) est supérieur au pouvoir administratif (V3) parce qu'un individu n'est jamais entièrement dévoué à l'organisation. L'administration doit forcer, persuader afin d'éviter que l'individu ne soit trop flâneur ou non efficace. Il s'agit d'une responsabilité morale (p.81). Le leader peut créer une nouvelle culture (V2 à V5) et renforcer l'ancienne en tenant compte des aspects externes et internes, les sous-cultures de l'organisation et ce en quoi le leader croit. Le pouvoir administratif (V3) est donc supérieur aux valeurs personnelles (V1) (p.82).

L'étude des valeurs permet d'augmenter la connaissance et la compréhension de soi et des autres en augmentant l'empathie, la sympathie, la compassion et une meilleure acceptation, reconnaissance du caractère humain. La connaissance de la théorie des valeurs permet de mieux comprendre les problèmes de division, d'antagonisme, de conflits dans les organisations (p.11). Les valeurs sont des concepts du désir. L'administration ayant tendance à motiver et à inculquer des valeurs, elle est intrinsèquement philosophique--le moral. L'organisation tente toujours de changer ses membres, à les conformer à son idéal, à les souscrire à sa culture. Les leaders deviennent par la suite des éducateurs et les éducateurs des leaders; le poids moral est omniprésent (p.84). L'activité éducative qui en résulte est une activité morale. On atteint le leadership moral lorsque l'administration maintient une tension productive entre la philosophie et l'action. Les leaders efficaces utilisent la philosophie pour contenir les intérêts personnels (p.85).

Le leadership s'intéresse plus aux valeurs qu'aux faits. Les valeurs sont des <<concepts

des désirables>> alors que les faits sont <<ce qui compose une situation>>. Les faits ne peuvent jamais être en conflit tandis que les valeurs qui les caractérisent le sont toujours. Une chose n'est pas valorisée parce qu'elle est bonne, elle est bonne parce qu'elle est valorisée (p.89). Des valeurs divergentes peuvent être attribuées à un objet. Les valeurs sont toujours en conflit. Le comportement collectif de l'organisation est issu et dépend d'une résolution de conflits de valeurs. Le danger, d'expliquer Hodgkinson, est de dériver des valeurs à partir de faits valorisés (p.90).

Hodgkinson identifie deux types de leadership. La méritocratie va au-delà de la raison parce qu'elle requiert un engagement éthique et moral. Elle demande des sacrifices. Elle confère un sens de supériorité (p.92). Le pouvoir autocrate se définit par <<les moyens justifient les fins>>. Il est guidé par l'éthique du succès. Il est amoral, anti-éthique. Si le leader ne s'assume pas, il devient un gestionnaire regardant les actions morales/amorales défiler devant lui. Gouverner signifie choisir, faire des choix de valeurs. Chaque choix posé a un effet sur les options futures de valeurs. Le choix de valeurs justes doit apporter une satisfaction philosophique et une sécurité psychologique (p.92-93).

Hodgkinson définit les valeurs, les attitudes, les motifs, les comportements pour expliquer les cadres du leadership. Les valeurs ne sont pas des motifs, des désirs, des besoins. Les attitudes sont des prédispositions à réagir ou à répondre aux stimuli d'une façon relativement stable et constante (p.94). Les motifs donnent une source de valeurs alors que les valeurs donnent une source d'attitudes. Les attitudes sont des manifestations de valeurs (p.95). Les comportements sont des attitudes, un système de valeurs, une base de motivation, le concept de soi (p.96).

Dans son modèle analytique du concept de valeur (p.97-110), il souligne que le leadership administratif est la capacité à résoudre de façon créative des conflits moraux. Pour le démontrer, il énonce trois postulats:

1. la hiérarchie des rangs, soit de la dimension morale à l'indulgence;
2. la dégénération où les valeurs ont une tendance naturelle à perdre de leur authenticité avec le temps: la vision morale s'atténue;
3. le retrait où il y a tendance à vouloir résoudre les conflits au niveau hiérarchique le plus bas dans le but d'éviter les situations morales (p.103).

Un problème constant existe: la bureaucratie. La résolution des conflits de valeurs est transposée dans des procédures de rationalisation et de routines parce qu'il est plus facile de

trouver un compromis, de persuader. La résolution au plus bas niveau plutôt qu'au plus haut niveau, le moral, est la tendance (p.104).

Les métavaleurs organisationnelles s'identifient par le concept des désirables "internalisés".

Elles existent à trois niveaux:

1. la survie, le maintien de l'organisation (p.105);
2. la croissance de l'organisation, la cohérence des intérêts (p.106);
3. l'efficacité, le désir de vouloir combler les finalités désirées et l'efficience des individus (Barnard) (p.107).

La théorie implicite ou directe sous-tend toujours le comportement et les actions du leader. Sa praxis est une pratique consciente de l'administration. La nature de l'école n'est pas celle d'une garderie alors que celle du leader n'en est pas une de manipulateur (p.111). Décrivant les obstacles philosophiques à surmonter en administration éducationnelle, Hodgkinson énonce une série de préalables à acquérir:

"The skills of logical and critical analysis, conceptual synthesis, value analysis and commitment, the power of expression in language and communication, rhetoric and, most fundamentally, the depth of understanding of human nature" (p.112).

Ces habiletés doivent être acquises par l'expérience et l'ancienneté, en autant que ces expériences soient consciemment réfléchissantes (p.112). La praxis se décrit comme suit: 1) la conscience et la réflexion, 2) le comportement et le dévouement. Ceci provoque une action intentionnelle consciente et réfléchissante d'amalgamer les sciences de la gestion (le management) à l'éthique, à la théorie des valeurs (p.113) et de créer une philosophie en action (p.114).

Un problème réside du fait que les administrateurs ne sont pas aptes à fournir des détails de dévouement ou de compréhension philosophique. Ceci a pour effet de créer une tendance à tomber dans la gestion ou le management (p.115). L'administration ou le leadership est philosophique. Elle est en perpétuel devenir et sa destination n'est jamais atteinte (p.116). Elle doit continuellement mesurer les valeurs nomothétiques (p.118). La vision, la perception de la nature humaine adoptée par l'administration devient alors une partie de la vie organisationnelle, une des façons où les valeurs influencent la pratique administrative et sa philosophie (p.120).

L'administrateur se caractérise par une affinité naturelle pour l'éthique du travail à l'extrême parce qu'il est directement lié au système hiérarchique de récompenses (p.121). L'administration

poursuit donc des intérêts personnels tout en professant des intérêts collectifs. La progression des intérêts se fait comme suit: 1) l'orientation des valeurs idéographiques personnelles, 2) l'orientation des valeurs nomothétiques, 3) l'orientation des valeurs de société tout en gardant le consensus dans la moralité conventionnelle (p.122).

En parlant du manque probable d'authenticité des leaders, il écrit:

"It would be unreasonable to expect, in anything short of totalitarian fantasy, a unification of value along the line of progression from individual to community. The natural condition is one of continuous conflict continuously modulated. A pluralistic society will multiply and intensify the breaks in the value progression; it will intensify the demand for administrative moral complexity" (p.122).

La complexité morale de la tâche de l'administrateur comprend: 1) inventer et créer des rôles, dont le sien, 2) réconcilier les aspects idéographiques et némothétiques, 3) déterminer les valeurs organisationnelles, 4) fonctionner à l'intérieur des métavaleurs (p.128). D'où Hodgkinson avance l'hypothèse à savoir que la qualité du leadership est fonction du climat moral de l'organisation. Ce climat provient de la complexité morale et des habiletés du leader (p.129).

La moralité du leader s'ajoute aux trois caractéristiques conventionnelles du leadership. l'empathie pour les suiveurs, la productivité, les facteurs situationnels. La moralité peut être extériorisée. Elle rehausse les phénomènes de légitimité, de crédibilité, de charisme du leader. L'apport de la réflexion et de la manifestation de l'intégrité morale fait que la vie organisationnelle est rehaussée et inspirée (p.129). Elle permet d'être authentique (p.130). L'avènement de la théorie Z où les relations leader-suiveur sont encadrées par des valeurs authentiques peut ainsi être (p.132). La valeur intrinsèque de l'individu est supérieure à la règle nomothétique (p.134).

Les valeurs sont-elles représentatrices de la réalité? Hodgkinson ne le croit pas. Il suggère quatre éléments de réponse: 1) parce que les gens forment l'organisation et que l'éducation est une entreprise morale, l'administration peut-elle être amoral? (Greenfield); 2) que les organisations sont des inventions sociales, une réalité (une illusion) sociale construite par les gens et maintenue par eux (p.140); 3) que l'environnement social fait partie des gens, tout comme les organisations existent à partir des gens; 4) et que le monde des valeurs est interne, les valeurs étant la réalité subjective ultime parce que les organisations se composent de gens ayant leurs propres valeurs et qui tentent de les imposer. Les organisations sont en conséquence empreintes de valeurs et sont subjectives (p.141).

Les valeurs apparaissent dans l'action de la réalité organisationnelle seulement si l'individu y a une place. La fondation théorique des valeurs ne peut être dissociée de l'action humaine et de la raison d'être humaine (p.141). L'éducation, l'organisation, l'administration sont donc une forme d'art: créer un tableau de l'humanité, l'art moral du leadership (p.142). Seule l'éducation tente de travailler avec les valeurs économiques, esthétiques, libérales (p.143).

Plus la raison d'être de l'éducation est abstraite, moins son organisation ressemble aux autres. Plus l'éducation est spécifique, plus l'administration éducationnelle s'assujettit à la théorie administrative et organisationnelle. L'éducation est différente parce que sa clientèle d'apprenants est aussi ses membres. Les responsabilités du leader sont plus diffuses comparativement au leader non éducationnel (p.144). L'administration est une généralisation: elle comporte les mêmes demandes psychologiques, les mêmes dilemmes moraux, le même paradigme de valeur. La spécificité des cultures organisationnelles et leur contexte modulent le comportement, les emphases et le style de leadership (p.145).

La morale est la découverte progressive de sa volonté personnelle. C'est la découverte de la volonté et du pouvoir de le démontrer à l'aide des autres et de leur volonté. La morale est la réconciliation de la volonté avec les éthiques auxquelles une personne décide d'adhérer (p.153). Le leadership moral devrait être indifférent à savoir s'il a atteint ou pas un succès personnel. Il se détache des conséquences personnelles comme moyen pour atteindre une fin. Il entrevoit la tâche comme étant une fin en soi. L'intégrité morale du leadership devient autonome, indépendante de l'organisation, une source potentielle de charisme (p.156). Le leadership-administration devient donc une entreprise philosophique et morale où se fait la transposition d'une idée esthétique en une réalité (p.160). Le leadership est un mouvement de ce que les choses sont vers ce qu'elles devraient être (p.165).

3.4.2 But

Les buts du leadership reposent sur les neuf visées suivantes:

- * éliminer les bureaupathologies et ce, même dans un environnement bureaucratique (p.61);
- * apprendre à connaître les gens de façon à les traiter équitablement pour qu'ils puissent dépasser la bureaucratie (p.61);
- * créer un climat organisationnel compatible avec le fonctionnement psychologique des individus (p.62);

- * réconcilier les intérêts personnels des membres d'une organisation aux intérêts collectifs de l'organisation (p.67-84);
- * réconcilier les dimensions némothétiques et idiographiques où l'organisation est un système social et les buts se traduisent en comportements observables (p.67-84);
- * réconcilier l'organisation à son environnement, dimension externe (p.67-84);
- * développer une grande compréhension de soi-même et de ses collègues, une connaissance de la nature humaine qui inclut la motivation mais la dépasse pour atteindre le domaine des possibilités de valeurs (p.112);
- * atteindre les métavaleurs organisationnelles: le concept des désirables "internalisés" (p.107);
- * tenir compte des valeurs économiques, esthétiques et libérales dans l'art moral du leadership (p.142-143).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

valeurs / métavaleurs / motivation / résolution de conflits

Le contexte de la division des valeurs où l'école a une valeur terminale, où l'éducation est instrumentale, un moyen pour atteindre une fin (p.18), a pour but d'instaurer une éducation libérale humanisante, une éducation libératrice (p.17). C'est ce que Hodgkinson recherche, ce vers quoi il tend. Alors que chaque individu ou groupe tente de maximiser ses dividendes (p.37), le leader tente de réconcilier ses propres besoins, ses valeurs, ceux des membres, ceux de l'organisation. Si la tâche première de l'éducation est l'apprentissage, motiver demeure l'essentiel de ses responsabilités (p.65).

Le point de mire du leader passe par les dimensions administrative, formelle, nomothétique, dramatique et se situe au niveau V3. Sa tâche principale consiste à résoudre des conflits entre V1, V2, V3. Du fait qu'une situation soit toujours ambiguë le force, lui et les autres, à jouer un ou plusieurs rôles. Le processus administratif encadrant ces rôles se définit comme étant un art complexe d'atteindre, de compléter le maintien et la croissance de l'organisation dans un contexte de forces en conflit et changeantes (p.68). Le leader doit mettre en oeuvre les objectifs de l'organisation (V3). Il doit par surcroît se subordonner lui-même à la collectivité (p.70). La tâche principale du leader est de motiver les suiveurs par la réconciliation des valeurs divergentes (p.73). Il doit surveiller les tendances de l'environnement (V5). Il doit voir à ce que la supra culture s'intègre à la culture qui l'entoure et la soutient. Il doit aussi réconcilier ses conflits intra et interpersonnels (p.83). D'où le passage des valeurs aux métavaleurs.

L'administrateur doit assurer les métavaleurs de l'organisation sans se soucier de son orientation personnelle des valeurs (p.109). L'organisation doit ré-évaluer ses métavaleurs et les faire passer d'une influence primitive inconsciente à une administration de valeurs calculées plus consciente et sophistiquée. Hodgkinson identifie les métavaleurs comme étant bonnes mais se questionne à savoir si elles sont justes (p.110). Ce qui pose des difficultés de validité.

L'administrateur peut devoir implanter certaines décisions avec lesquelles il n'est pas d'accord. Il doit tout de même s'y soumettre parce qu'il joue un rôle limité dans l'organisation (p.123-124). Le supra système dévaluant ou rehaussant les valeurs, ceci force l'administration à être éthiquement neutre (p.125). L'administration a la responsabilité morale de s'insurger contre l'anonymat de ses actions et ne peut les blâmer contre l'organisation (p.126).

L'analyse des valeurs vise à permettre au leader pragmatique de reconnaître l'importance des principes et au leader idéologique l'importance du pragmatisme (p.137). Le leader doit analyser et jauger l'impact émotionnel sur les suiveurs et sur lui-même qu'aura une prise de décision par le contrôle émotionnel (p.138-139). La praxis reflétant souvent l'état émotionnel du leader, ce dernier a le devoir de contrôler la perspective, l'émotivité d'une situation de sorte qu'elles soient distinctes de la complexité de ses intérêts personnels. Ceci est possible par l'analyse des valeurs. Le leader doit toujours contrôler son affectivité en se subordonnant à être (p.139). La mission de l'éducation pourra ainsi être comblée ou ne pas l'être par le leader (p.142).

3.4.3 Structure

Les cinq moyens par lesquels les opérations sont rendues possibles:

- * tenir compte de l'approche prédominante de rationalité prévalant au sein de l'organisation (p.54-56);
- * identifier les métavaleurs de l'organisation en vue de déterminer une démarche appropriée à suivre (p.17,18, 36, 56-60, 108);
- * consolider sa praxis par rapport à ses valeurs personnelles (p.37, 57);
- * déterminer les cadres du processus de prise de décisions (p.115);
- * assurer la motivation du personnel par la mise en oeuvre du principe des idées transformées en objet/événement (p.64).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

résolution de conflits de valeurs / rationalité /

théorie des valeurs / but de l'éducation / cadre d'administration

L'analyse rationnelle permet au leader de savoir ce que l'organisation représente et d'oeuvrer en ce sens par rapport à ses valeurs personnelles (p.36). Le leader doit comprendre le système bureaucratique, celui-ci circonscrivant et déterminant les actions d'éthique (p.54). L'administrateur doit tenir compte des dysfonctions de la bureaucratie qui tente de déterminer ses propres destinées. Il le fait par la rationalité (p.54). Plus les comportements changent les finalités, les buts, les raisons d'être de l'organisation, plus il sera question d'administration (p.52) que de gestion. Le pouvoir discriminatoire des fonctions de l'organisation doit donc primer.

Le principe de la bureaucratie par la rationalité clame un raisonnement supérieur dans la prise de décision, l'analyse politique, la structure, les fonctions de l'organisation. Le principe de rationalité est la logique causale entre les fins et les moyens (Taylor et Weber) (p.55). Les organisations, encadrées par le rationalisme positiviste, doivent résoudre des problèmes de valeurs à l'aide de données quantitatives plutôt que qualitatives. Alors que la bureaucratie demeure éthiquement neutre ou équitable de par sa rationalité, le leader doit poursuivre des fins personnelles en se cachant derrière la façade de la rationalité bureaucratique (p.56). Il doit tenir compte de l'idéologie du statique qui détermine l'éthos, le climat de valeurs, la culture dans lesquels les leaders déterminent leur praxis et leur dévouement aux valeurs (p.57).

La bureaupathologie tente d'expliquer la différence entre la réalité empirique et la situation morale, éthique de six façons: 1) la hiérarchie (le détachement de la réalité); 2) le superficiel (la division gestion et leadership, les valeurs); 3) la dramaturgie (le travail non authentique); 4) le pouvoir (la dépendance); 5) le consensus (la non transparence des vraies valeurs mais une juste représentation du nombre de groupes représentés); 6) le caractère (les fins personnelles versus celles de nature collectives) (p.57-60). Ceci résulte en quatre implications qui sont subordonnées par les valeurs implicites et explicites de même que par la mise en oeuvre du leadership. Les deux premières implications représentent le contexte, la base des valeurs. Les deux suivantes représentent le côté interne, la subjectivité du leadership. Ceci a pour effet de créer deux conséquences administratives des métavaleurs, la maximisation des finalités et la minimisation des

moyens. Ces implications sont:

- i. la connaissance de la mission de l'organisation (V3);
- ii. la connaissance de la situation (V4-5), le contexte culturel;
- iii. la connaissance des subordonnés (V2);
- iv. la connaissance de soi (V1) (p.84).

Hodgkinson note trois difficultés: un problème de quantification, de qualité, de pondération des facteurs de valeurs; un problème des intentions dans le processus de décision; un problème de reconnaissance des coûts et bénéfices (p.108). Ceci a pour effet de ramener le leader à la case départ, à savoir si ses actions refléteront une approche de gestion ou d'administration. Une technique d'évitement consiste à tomber dans la gestion en séparant les fins des moyens où le seul test de valeur est le critère d'atteinte du but (p.115).

Le modèle de valeurs lors de la résolution de conflits de valeurs se compose de deux étapes: 1) l'analyse et le type de conflit, 2) sa résolution à la plus basse hiérarchie tout en demeurant authentique et en respectant sa responsabilité morale (p.134). Ceci est le test ultime de l'intégrité du leadership (p.135).

3.4.4 Fonction

Trois fonctions ressortent:

- * assurer la congruence entre son schème de référence personnel et sa praxis (p.8, 42-43, 110, 111-114, 164);
- * résoudre des conflits de valeurs tout en respectant leur nature réelle (p.145-151);
- * permettre la correspondance entre les valeurs en jeu et le leadership requis pour leur reconnaissance (p.69-70, 78-85).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

congruence intra-interpersonnelle-organisationnelle-environnementale /

hiérarchie des valeurs / hiérarchie organisationnelle

En analysant la supra culture et la culture de l'environnement de façon à adapter les comportements de l'organisation, le leader juge l'organisation informelle de façon à maximiser la performance et le dévouement (p.70). Rendus possibles, l'analyse des problèmes, le contrôle, la vérification des facteurs inhérents aux conflits augmentent la résolution *in praxis* - une

tâche/fonction du leadership (p.138). La gestion et la résolution de conflits doivent se faire de façon telle que les valeurs moindres soient subordonnées aux valeurs supérieures. Hodgkinson décrit deux niveaux d'analyse:

i. interhiérarchique: on doit permettre l'identification du conflit et l'identification de la résolution, selon le paradigme de valeur et l'éthique en place.

La situation morale-éthique, une combinaison des connaissances de la tâche et des suiveurs, offre une résolution qui peut être non logique. La prise de décision est empreinte d'un leadership moral qui fait partie d'un tout de connaissance de valeurs et d'un tout de valeurs éducationnelles (p.146-147).

ii. intrahiérarchique: un conflit de valeur existe entre deux valeurs (le phénomène de réduction) où la résolution s'arrête au principe d'introspection, au compromis collectif, à l'analyse coût-bénéfice ou à aucune résolution. Le leadership doit éviter dans la mesure du possible ce genre de conflit (p.151).

L'action du leadership réside dans le fait de décider à se soumettre ou à ne pas se soumettre à la raison d'être de l'organisation (p.158). Le leader doit tenir compte de deux groupes d'intervenants, la clientèle étudiante (V2) et le corps enseignant (V3) en visant la cohésion sociale et le consensus des valeurs. Ne pas le faire signifierait l'instauration d'un pauvre climat motivationnel au sein de l'organisation formelle où se fait l'implantation des métavaleurs. Une atteinte à la raison d'être de l'organisation et au leadership structural de l'organisation s'en suivrait. Le leadership structural représente la raison d'être de l'organisation alors que les initiatives du leadership sont représentées par l'association du corps enseignant et de l'organisation formelle. Hodgkinson note qu'il y a correspondance entre les types de valeurs et la distribution de la fonction leadership dans l'organisation hiérarchique. Le leadership le plus élevé est philosophique ou de valeur (p.157, 159).

3.4.5 Cohérence intradimensionnelle

La cohérence intradimensionnelle du leadership chez Hodgkinson, tel que démontré à la figure 3.6, reflète l'interaction du rôle et de la personnalité dans un contexte de valeurs (p.43). L'amalgame des sciences de la gestion (management) à l'éthique et à la théorie des valeurs (p.113) permettent de créer une philosophie en action (p.114). L'art moral du leadership où sont

regroupés l'éducation, l'organisation, l'administration peut donc être (p.142).

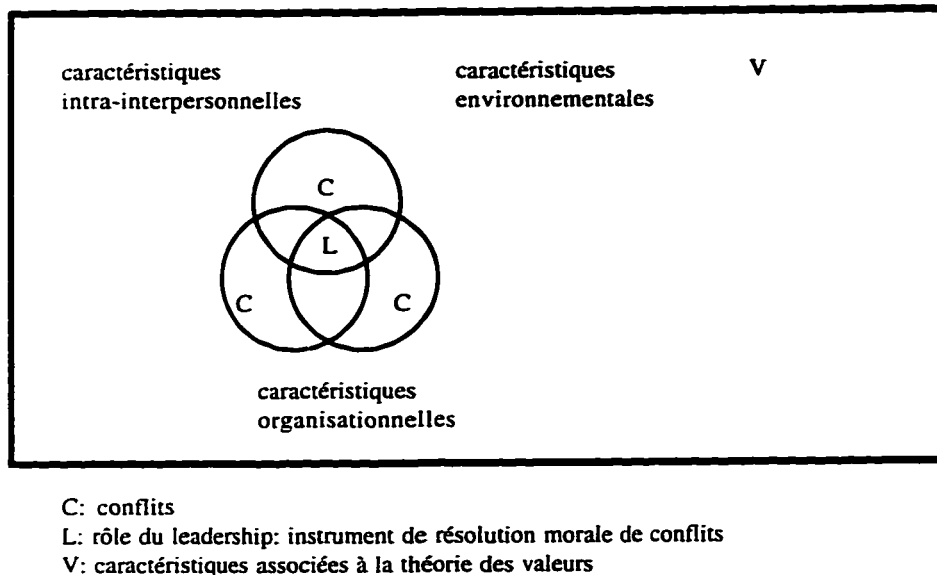


Figure 3.6: interdépendance des facteurs dynamiques et leadership

L'art moral du leadership repose sur la théorie des valeurs. Pour que cette dimension globale du leadership puisse être, Hodgkinson démontre qu'une série de préalables intrapersonnels sont requis. Certaines conditions interpersonnelles, organisationnelles, environnementales doivent être présentes afin de permettre la mise en oeuvre du plan éducatif. L'avènement du leadership doit oeuvrer de façon à le rendre possible ou du moins amorcer les changements en vue d'atteindre la finalité éducationnelle. Hodgkinson explique que le développement, la mise en oeuvre des dimensions du leadership sont nécessaires. Le cheminement des valeurs pédagogiques, administratives, organisationnelles doivent permettre la résolution morale des conflits. L'apport, la mise en oeuvre du leadership deviennent alors une condition *sine qua non* à l'élaboration d'une amorce, d'un suivi, d'une évaluation d'un plan de résolution de conflits. La figure 3.7 illustre l'interdépendance de chacune des instances, démontre l'interrelationalité de chacune d'entre elles dans le contexte d'une théorie des valeurs ni idéaliste ni pragmatiste (p.137) mais oscillant entre les deux, en constante redéfinition. L'apport du leadership-administration est définitive (p.11) et permet la croissance des différentes entités tout en demeurant un art des plus subjectif et non une science (p.12).

La description des définitions et des caractéristiques des NCT tels que décrits dans les

NBSF permet de croire qu'il n'existe aucune incongruence aux niveaux de la catégorisation et de la causalité des énoncés.

Catégorisation:

Chacun des éléments rattachés à la NBSF répond au fond et à la forme de chacune des catégories. Bien que certains des éléments soient communs à chacune des catégories, ils sont exploités de façon telle qu'ils justifient les différents sens qu'ils occupent, selon la catégorie. D'autres éléments sont uniques à une catégorie et jouent un rôle de pont entre les dites catégories.

Classification:

L'aspect général des trois fonctions relevées suggère que chacune d'entre elles s'appuient sur des conditions (N), qu'elles font partie des finalités à atteindre (B) et que des composantes essentielles (S) en assurent leur mise en oeuvre. Finalement, ce vers quoi les actions tendent (F) est congruent par rapport à ce qui les motivent.

En résumé, les quatre premières parties ont décrit les éléments signifiants qui constituent la nature, le but, la structure et la fonction du leadership tels que perçus par Hodgkinson. La dernière partie portant sur la cohérence a permis la justification et l'interdépendance des NCT nécessaires à l'élaboration et à l'explication du leadership.

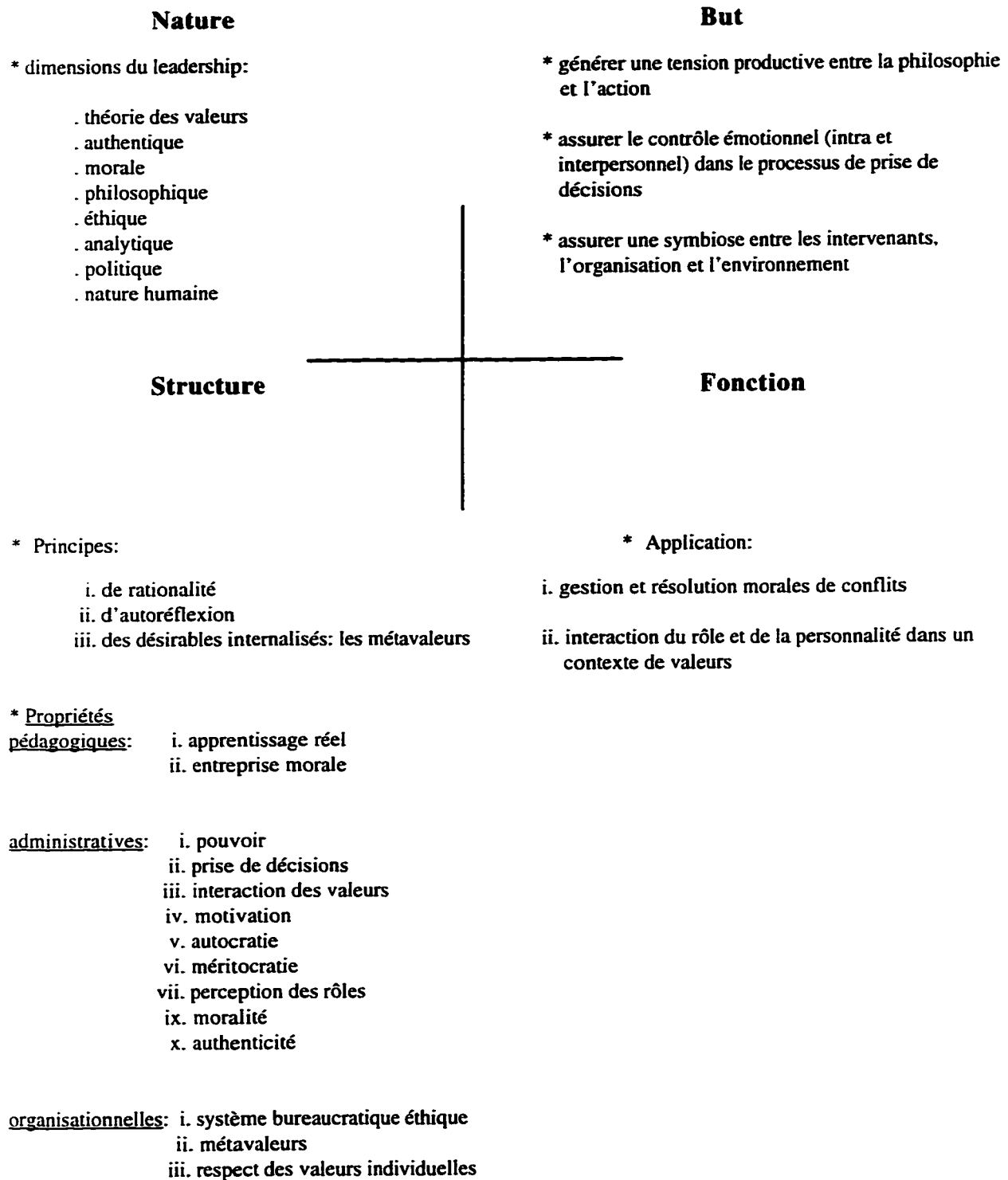


Figure 3.7: la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Hodgkinson

3.5 Sergioivanni analyse intradimensionnelle

3.5.1 Nature

La nature du leadership repose sur les six énoncés suivants:

- * la capacité à distinguer entre les produits et les processus transactionnels et transformationnels (1992:80; 1994:193);
- * la capacité à reconnaître que certaines valeurs et croyances influencent l'approche du leadership privilégié, et par surcroît les types d'autorité et les relations de pouvoir et de prise de décisions (1992:35-40, 52-56, 95-97, 104-106, 124-125; 1994:194-198);
- * la capacité à conceptualiser le leadership est un processus et non un produit et qu'il évolue constamment (1992:7, 9-12);
- * la capacité à reconnaître que l'entité d'un projet éducatif repose sur sa communauté (1992:45-48; 1994:4-5, 90-93, 103);
- * la capacité à reconnaître qu'il ne peut y avoir de <<leaders>> sans <<suiveurs>>, d'où la légitimité du "*followership*" et du "*stewardship*" à travers l'esprit de collégialité (1992:67-72, 89-92, 120-123; 1994:202);
- * la capacité à concevoir que le leadership repose sur le fond et le sens de sa raison d'être, soit sa fonction pédagogique, de même que sur la communauté morale qui le rend possible (1992:73, 106-109; 1994:55-59, 123-124).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

**démocratie / leaderships transactionnel et transformationnel /
pédagogie / valeurs / motivation / autorité professionnelle et morale /
"*followership*" / "*stewardship*" / communauté / sens**

Le leadership chez Sergioivanni tient compte du fait que des structures organisationnelles existent et que celles-ci influencent sa mise en oeuvre. D'où la nécessité de le définir et de le contextualiser. Sergioivanni synthétise la pensée d'un administrateur et de son équipe à l'effet qu'une nouvelle conception est requise:

"(They) believe that replacing corporate metaphors with the classroom means relying less on borrowed theories of management and leadership and more on inventing theories and practices that better fit teaching and learning, teachers and students" (1994:191);

"Imported theories and practices are accompanied by assumptions and beliefs that provide models for how schools should be organized. ... these imports do not serve our real goals" (1996:xiii).

En construisant depuis son modèle de *Value-added leadership* (1990), Sergioivanni démontre qu'en prisant certaines valeurs au détriment d'autres, les organisations ne peuvent

atteindre leur pleine actualisation. Il le décrit comme suit:

"The management values now considered legitimate are biased toward rationality, logic, objectivity, the importance of self-interest, explicitness, individuality, and detachment. *Emphasizing* these values causes us to *neglect* emotions, the importance of group membership, sense and meaning, morality, self-sacrifice, duty, and obligation as *additional* values. Furthermore, the bases of authority for today's leadership practice rely heavily on bureaucracy, psychological knowledge or skill, and the technical rationality that emerges from theory and research. Emphasizing these three bases causes us to neglect professional and moral authority as *additional* bases for leadership practice" (1992:xiii).

"It is not likely that much progress will be made over time in improving schools unless we accept the reality that leadership for the schoolhouse should be different, and unless we begin to invent our own practice" (1996:xiv).

D'où les dimensions professionnelle et morale du leadership. Pour que celles-ci puissent être, deux éléments complémentaires s'avèrent essentiels: le *followership* et le *stewardship*. Combinés, ils permettent la venue du concept de communauté, bassin dans lequel s'active et évolue le leadership. Non pas que les théories traditionnelles du leadership soient complètement déficientes, elles sont plutôt incomplètes. Le type d'autorité privilégié dicte la nature du leadership en place. Que ce soit par l'autorité bureaucratique, psychologique, rationnelle-technique par opposition à l'autorité professionnelle ou morale (p.36-39), le corps enseignant se voit relégué à un rôle de technicien de l'éducation. Deux réalités s'infiltrent dans la pratique. La qualité de son niveau de motivation est précaire et, au fur et à mesure qu'elle s'effrite, l'apport véritable des enseignants devient calculé, tout au plus. On parlera alors de gestion mais non de leadership où "*doing things right, at the expense of doing the right things*" (p.4) est la seule démarche possible.

Voulant dépasser le leadership par *bartering* (une transaction en vue d'obtenir la coopération et la soumission des subordonnés), par *building* (une transaction en vue d'offrir des conditions propices à la satisfaction des besoins individuels), Sergiovanni ajoute le leadership par *bonding* (une transformation des relations interpersonnelles où chacun est redevable et interdépendant des autres) et par *binding* (une transformation des conceptions d'enseignement et d'apprentissage en plus des relations d'entraide) où le but véritable réside dans la création d'une autorité morale et professionnelle permettant aux intervenants d'accéder à l'autonomie (1994:193). Cette autonomie doit passer par la transformation plutôt que la transaction, cette dernière n'ayant pas un effet durable.

"*Leadership itself keeps on being redefined as community builds*" (p.192) dépeint la relation étroite entre les deux concepts: passer de l'anonymat vers l'identité, de l'autocratie vers la

démocratie. Sergiovanni (1992:72) utilise les mots de Selznick (1957) pour décrire les leaders interpersonnel et institutionnel. La tâche du premier se décrit par *“the task is to smooth the path of human interaction, ease communication, evoke personal devotion, and allay anxiety”*. Le rôle du second se définit par le fait qu’il est *“primarily an expert in the promotion and practice of values”*. A travers leur rôle respectif, ils réussissent ou ne réussissent pas à générer une raison d’être de l’organisation ou tout au moins à véhiculer la légitimité de son message.

C’est dans cette optique de raison d’être (p.72) que les subordonnés deviennent des suiveurs et, dans une relation de symbiose, deviennent complices de la mission organisationnelle.

“Followers are people committed to purposes, a cause, a vision of what the school is and can become, beliefs about teaching and learning, values and standards to which they adhere, and convictions” (p.71).

Alors qu’il n’est pas question de leadership charismatique où les suiveurs abondent aveuglement, Sergiovanni affirme que *“leaders and followers alike are attracted to and compelled by ideas, values, and commitments”* (p.71). Notant une relation étroite de collaboration basée sur l’autorité professionnelle et morale, il les décrit comme suit:

“Without ideas, values, and commitments, there can be no followership. Without followership, there can be no leadership. In this sense, the most basic principle to leadership is ‘followership first, then leadership’” (p.85).

Sergiovanni dénote plusieurs formes de leadership, toutes reflétant les différents types d’autorité. Elles se dénombrent à deux: le leadership d’instruction et de commandement, basé sur l’autorité psychologique et quelque peu sur l’autorité professionnelle et morale de par sa tendance à inclure la collégialité (p.123-124). Le leadership de servitude se base sur la prémisse que le pouvoir obtenu des suiveurs est légitime. Le leadership de servitude provient de la raison d’être (issue de la mission organisationnelle et de la vision personnelle) et de la confiance des personnes envers le leader (sa crédibilité) à vouloir et à pouvoir poursuivre cette finalité. Ce type de leadership est à l’écoute des suiveurs.

“Servant leadership is more easily provided if the leader understands that serving others is important but that the most important thing is to serve the values and ideas that help shape the school as a covenantal community. In this sense, all the members of a community share the burden of servant leadership” (p.125).

D’un leadership traditionnel vers un leadership *value-added*, Sergiovanni suggère que les deux types existent simultanément, qu’ils sont complémentaires, qu’ils deviennent une forme de vertu du fait qu’ils soient tous deux importants et qu’ils doivent être utilisés conjointement.

L'excellence de l'école comme la finalité à atteindre demeure cependant la véritable et unique raison d'être (p.126). Le leadership est une question de perspective:

"When one places one's practice in service to ideas, and to others who also seek to serve these ideas, issues of leadership role and of leadership style become far less important. It matters less who is providing the leadership, and it matters even less whether the style of leadership is directive or not, involves others or not, and so on. These are issues of process, what matters are issues of substance" (p.128-129).

Le concept de communauté s'avère donc être le <<coeur>> du leadership où "*meaning and substance*" sont la source même d'un leadership basé sur le fond et non sur la forme (1994:192).

[Sergiovanni (1992:7) fait allusion aux mains, au coeur, à la tête du leadership. Ces trois images signifient respectivement 1) les comportements, 2) les valeurs, les croyances, la vision personnelle. 3) la théorie et la pratique permettant la réflexion à propos de situations données.]

Habiliter les personnes en fonction d'une raison d'être animée d'idées <<valorisées>> en utilisant un pouvoir d'entraide plutôt que de soumission tout en suscitant un respect pour <<le moral et le professionnel>> (p.129-135) décrivent ce vers quoi le leadership chez Sergiovanni tend:

"*Leadership is not so much doing but being*" (1994:190). Suivre et être au service d'un projet communautaire revêt un cachet de collégialité et d'entraide où le sens se construit à même les valeurs et les croyances partagées en utilisant l'autorité morale et professionnelle comme norme. Le leadership peut se définir ainsi:

"... a leadership whose resulting school practices are more community-like, more consistent with the democratic principles of civic virtue..., more responsive to what we know about human nature, and more responsive to what we know about how students learn and develop" (1996:xiv).

3.5.2 **But**

Les buts du leadership reposent sur les quatre visées suivantes:

- * permettre l'amorce et l'essor de la communauté pédagogique authentique (1992: 99-102; 1994:143-144,155; 1996:138-140);
- * appuyer la mise en oeuvre de l'autorité morale et professionnelle (1992:31-33, 36-39, 104-106, 138; 1994:141-142, 194-198; 1996:83, 87, 120);
- * permettre la caractérisation du sens dans l'organisation à l'aide du vécu et du cheminement des intervenants (1992:72, 95; 1996:48-51, 125, 148, 169-171, 175);
- * dénoncer et dépasser l'impasse créée par la dépendance en suscitant l'indépendance pour enfin aboutir à l'interdépendance des personnes (1992:92, 95-97; 1996:48, 62, 140-147, 147-156).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

leadership moral / autorité morale et professionnelle /

communauté / auto-suffisance / collégialité

Le leadership chez Sergiovanni est avant tout une relation pédagogique vécue par ses participants où son rôle a pour but d'amorcer le processus de construction de communauté et de changer la théorie du leadership (1994:192), de *gesellschaft* à *gemeinschaft* (p.5-14), du <<je>> au <<nous>>. La reconceptualisation de la communauté fournit aux écoles un moyen et un processus en vue de construire une <<meilleure>> école où ses participants sont actifs plutôt que passifs, où les personnes doivent penser en fonction de la communauté, y croire et en pratiquer les valeurs. On parle alors de communauté authentique (p.xii-xiii). Pour mettre en oeuvre cette nouvelle théorie, il faut repenser le type de leadership requis. Sergiovanni énonçait le même concept deux ans plus tôt:

"Instead of focusing almost exclusively on leadership as something forceful, direct, and interpersonal, we can get better handle on improving schools over the long term by giving at least equal attention to providing substitutes for leadership" (1992:xii);

"To expand the value structure underlying the way in which leadership is understood and practiced and to expand the bases of authority for the practice of leadership" (p.xiii).

Il rejoint ainsi le leadership moral à l'aide de la raison d'être (*purposing*) de la communauté où les notions de *followership* et de *stewardship* font en sorte que l'autorité morale et professionnelle est la seule voie qui ne soit en contradiction avec les valeurs, les croyances, les normes de la communauté. Sergiovanni explique que "...the power of *purposing*...enhances the performance and productivity of people and organizations but also provides both with sense and meaning" (p.72).

La quête de sens ne pouvant être véhiculée que par une seule personne dans le cadre d'une approche de communauté authentique où la démocratie est essentielle, Sergiovanni propose d'élargir la base du leadership aux <<suiveurs>> de façon à ce que les leaders deviennent eux-mêmes <<serviteurs>> de la cause ou du projet éducatif. En acquiesçant à cette ouverture, le leader permet à l'organisation de se renouveler et de rester fidèle à ses principes de base.

"Expanding the bases of leadership practice to include moral bases, being concerned with virtuous side of school life, and seeking to create covenantal communities in schools can help provide the measure of common meaning needed for schools to work and to work well" (p.118).

En améliorant le professionnalisme (p.52) et développant un code d'éthique (p.54) en

fonction des valeurs sociales communautaires (p.53), Sergiovanni recherche l'auto-suffisance des personnes où les normes et les idéaux de communauté dictent une nouvelle forme de leadership (p.56), différente des formes de leadership traditionnels. Il rejoint la nécessité de collaborer où la collégialité fait en sorte que les intervenants coopèrent plus qu'ils ne concurrencent entre eux (p.88). Il confirme les rôles du leader où, de "*command and instructional leader*" à "*leader of leaders*" à "*servant leader*", le besoin du leadership direct ne sera plus requis (p.123). Une vision collective et une raison d'être pourront de mieux en mieux se définir (p.125) et permettre l'excellence à l'école avec la nuance que "*the paradigm needs to shift from competition and excellence to cooperation and equity*" (1994:129).

3.5.3 **Structure**

Les moyens par lesquels les opérations sont rendues possibles:

- * optimisation des composantes humaines et organisationnelles (1992:67, 81, 92-93; 1994:100);
- * actualisation des rôles de façon à les rendre actifs plutôt que passifs (1992:68-69, 101; 1994:22-23);
- * transparence du cadre des activités par l'autorité morale et professionnelle et création d'un code d'éthique (1992:54-55, 109, 126, 139; 1994:194-198);
- * congruence entre le processus de prise de décisions et la qualité de suiveur depuis le leadership de servitude (1992:123-125; 1994:102, 202).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

**valeurs / perception des rôles / autorité morale et professionnelle /
contrôle / collégialité / substitut au leadership / code moral /
décentralisation / interdépendance / crédibilité**

Sergiovanni propose trois voies pour mettre en place le leadership moral: ce qui est axé sur la personne (la motivation, les valeurs et les croyances, les relations de pouvoir), ce qui est centré sur la communauté-école (le curriculum, les valeurs et les croyances partagées, les normes, l'excellence, la coopération, l'équité), ce qui est axé en fonction de l'interaction des deux premiers (la collégialité, le professionnalisme, le moral, l'autorité, le pouvoir, la prise de décisions).

Il utilise le leadership pour faire le lien entre les trois. Sergiovanni explique qu'il est

possible de rallier les personnes à titre de suiveurs plutôt que de subordonnés (1992:81) en combinant les quatre types de leadership (*bartering, building, bonding, binding*) à un leadership de <<raison d'être>>. Le leader change la nature et le but du projet éducatif en le rendant communautaire. Il modifie la perception et l'actualisation du rôle que jouent les participants.

"Schools as learning communities proclaim what they believe, and this center of shared values can become the basis of self-management" (p.68). D'où la nécessité de délaisser les formes d'autorité bureaucratique et psychologique (p.69) afin de ne pas tomber dans des jeux à caractère manipulateur. Ne pas le faire signifierait condamner les personnes à ne pas être membres à part entière du projet éducatif dont elles font partie. L'autorité morale et professionnelle caractérise donc la démarche poursuivie par le leadership moral.

La problématique du contrôle modifie la dynamique des interactions. Sergiovanni suggère l'utilisation de la collégialité comme substitut au leadership (p.92-93). Il reprend six stratégies de contrôle, toutes efficaces dans certaines circonstances et toutes représentatives d'une forme ou autre d'autorité. Elles sont: 1) la supervision directe, 2) la standardisation des méthodes de travail, 3) la standardisation des produits. Ces trois formes répondent moins bien au monde de l'éducation de par leur nature restrictive et prescriptible. Sergiovanni suggère d'utiliser trois autres formes pour contrevenir à cette déficience. Elles sont: 4) la professionnallisation sociale, 5) les valeurs partagées et la raison d'être, 6) la collégialité et l'interdépendance. Ces trois dernières stratégies respectent plus le principe de l'autorité morale et professionnelle. Il est alors possible de délaisser le leadership direct pour passer à un type de leadership où le processus de décisions vise à respecter le code moral de l'organisation (p.109). En mariant ce dernier type de leadership à la raison d'être et au contrat social de la communauté-école, il est possible d'effectuer une décentralisation (p.101) de la gestion, du leadership, de la prise en charge par les intervenants. Il s'agit de la transition et du développement des autorités allant de l'autocratie vers la démocratie, de la bureaucratie vers la collégialité (p.123). Ce processus du leadership n'étant jamais précis, Sergiovanni précise sa qualité basée sur la progression, axée sur la transformation:

"... administrators ought not to choose among psychological, bureaucratic, and moral authority; instead, the approach should be additive. To be additive, however, moral authority must be viewed as legitimate. Further, with servant leadership as the model, moral authority should become the cornerstone of one's overall leadership practice" (p.139);

"... relying less on bureaucratic and psychological manipulation and more and more on moral authority" (1994:126).

La structure du leadership chez Sergiovanni s'appuie sur la légitimité et la crédibilité du leader et du projet. C'est à l'aide des forces générées par l'interdépendance des individus qu'une collectivité trouvera un sens à sa raison d'être. Elle évoluera dans la forme et l'approche du leadership requis pour atteindre le but collectif. Le professionnalisme en sera le gardien: "... *the more professionalism is emphasized, the less leadership is needed; the more leadership is emphasized, the less likely professionalism is to develop*" (1992a:67). Une structure trop restrictive anéantirait la nature et le but du leadership.

3.5.4 **Fonction**

Trois fonctions ressortent:

- * instauration du leadership moral depuis l'autorité morale et professionnelle en consolidant un code d'éthique basé sur le professionnalisme et la collégialité (1992:52, 70, 144; 1994:139-142, 194-198; 1996:83, 87);
- * combinaison des compétences pédagogiques et de la vertu dans la création d'une communauté d'apprenants et de leaders (1992:73; 1994:55-59, 145, 202-203; 1996:xv, 77-80, 129, 132, 138);
- * développement moral et pédagogique de l'individu et de la collectivité allant de la dépendance à l'indépendance à l'interdépendance (1992:92, 103, 115; 1994:96-100; 1996:55-57).

NOTIONS-CONCEPTS-THEMES

compétence / vertu / autorité morale et professionnelle

***followership / stewardship / communauté d'apprenants et de leaders /
pédagogie / vision***

Diriger une organisation sous l'égide du leadership moral tel que présenté par Sergiovanni suppose que certains préalables tels le professionnalisme et la collégialité sont en place ou en voie de l'être. La transformation du leadership <<traditionnel>> au leadership moral représente le cheminement auquel les dirigeants et les suiveurs aspirent. L'encadrement des gens consiste de l'aspect moral. Il est représentatif du climat et de la culture communautaires. Le résultat net obtenu se caractérise par le développement d'une pratique éducationnelle améliorée où le rôle des valeurs normalisées dicte les qualités sous-jacentes au développement et à la mise en oeuvre de l'autorité morale et professionnelle au niveau des compétences et en tant que <<vertu>>. De dire Sergiovanni:

"When we think of professionalizing teaching, our attention is typically drawn to issues of competence, such as toughening standards and improving preparation programs. There are, however, two sides to the ledger of professionalism: competence and virtue. Enhancing the competence side is admittedly a long-term proposition, but school leaders can do much to enhance the virtue side while working in the broader context to improve competence. Enhancing the virtue side means establishing a moral basis for practice" (1992:52).

L'application du leadership chez Sergiovanni se caractérise par la qualité des rapports interpersonnels. Le leadership vise des rapports cordiaux et productifs tout en insufflant un sens d'indépendance et d'auto-gestion. Il tente de créer un rapport d'interdépendance entre les intervenants. L'interdépendance est représentative de la qualité <<communautaire>> qui caractérise le déroulement du quotidien pédagogique. Le résultat obtenu gravite autour du concept de "followership" et de "stewardship". <<Suivre>>, être un participant collaborateur, <<être au service de>> donnent un sens tout autre à la qualité communautaire du leadership. Ne pas <<suivre>> signifierait que la mission pédagogique réelle ne pourrait être, anéantissant l'output au niveau de la motivation et minant les compétences individuelles, la performance collective. Il l'exprime de la façon suivante: *"If we want sustained and committed performance from teachers, then we must think about a leadership practice that helps teachers transcend subordination - one that cultivates followership"* (p.70).

En parlant d'un idéal professionnel à atteindre, il dit:

"... commitment to practice toward valued social ends means placing ourselves in service to students and parents and to the school and its purposes. When this ideal is in place, our work is elevated to a form of stewardship. By becoming teachers and principals, we accept the trust that parents give us to do the right things, to give our best, to make the right calls. We treat students as we would members of our own family. We also accept the trust that our nation gives us by doing our best to prepare the next generation of its adult citizenship. Stewardship (...) requires transforming teaching from an occupation to a calling" (1994:145).

En raffinant l'exercice du leadership, le leader peut intégrer la vision de l'école et ses membres en y rattachant une raison d'être, le pourquoi de l'organisation. La vision et la raison d'être basées sur les valeurs collectives et l'autorité morale sont le produit de la communauté-école. Sergiovanni décrit le produit comme suit: *"when both the value of vision and the value-added dimension of the covenant are present, teachers and students respond with increased motivation and commitment, and their performance is well beyond the ordinary"* (1992:73).

Toute organisation possède une culture. L'essentiel de la problématique est de savoir si elle est apte à atteindre un niveau de maturité adéquat pouvant susciter le développement pédagogique, individuel et collectif. D'où la raison d'être du leadership lui-même à pouvoir et devoir développer

l'école en une communauté d'apprenants (p.92). Ceci est rendu possible lorsque les relations interpersonnelles (les émotions, les valeurs, les rapports entre les membres et selon leurs fonctions) se fusionnent plutôt que se scindent et lorsque les intérêts collectifs tiennent préséance aux intérêts individuels. Il faut en cours de processus qu'un sens à la fonction d'éducateur se développe. Ce que Sergiovanni décrit comme étant l'union de la communauté et de la vertu (p.103). Il inclut l'éthique du souci à la vertu professionnelle lorsque la communauté-école tient compte de tous les intervenants, qu'ils soient élèves, enseignants ou parents. La fonction pédagogique de l'école pourra à ce moment s'actualiser (p.115).

Depuis la position de <<servitude>> où le leader joue les rôles de dirigeant et de suiveur. depuis ses rôles de leader et de gestionnaire, il peut actualiser la fonction des intervenants et y donner un sens: *"Whenever administrators "minister" to the needs of the school, what appears superficially to be managerial and routine communicates meaning in context"* (p.144). D'où la conclusion suivante:

"A common adage among administrators is that good management is a necessary but insufficient condition for successful leadership. Perhaps the point is better made in this way: 'Good leadership is a necessary but insufficient condition for successful schooling' " (p.144).

Pour formaliser le leadership, il indique que:

"(Principals) They must plant the seeds of community, nurture fledgling community, and protect the community once it emerges. To do this they lead by following. They lead by serving. They lead by inviting others to share in the burdens of leadership. They lead by knowing. And, like Plato's Guardians, they lead by being" (1994:202-203).

Il reprend le même concept lorsqu'il formule *"a theory for the schoolhouse"* :

"... should be idea based, and should emphasize moral connections;
... should be responsive to the nature of human rationality;
... should provide for decisions about school organization, curriculum, and classroom life that reflects constructivist teaching and learning principles;
... should strive to transform the school in such a way that it becomes a center of inquiry...
... should encourage principals, teachers, parents, and students to be self-managing, to accept responsibility for what they do, and to feel a sense of obligation and commitment to do the right thing" (1996:xv).

3.5.5 Cohérence

L'articulation du leadership chez Sergiovanni s'oriente dans quatre directions interdépendantes les unes des autres (voir figure 3.8). S'appuyant sur le professionnalisme et la collégialité des divers paliers d'intervenants, le leadership moral permet la croissance et le

développement collectif des participants et rehausse le niveau d'excellence de la pédagogie.

Sergiovanni fait la révision, le développement et la mise en oeuvre d'une approche du leadership et d'une philosophie de ce que représente la pédagogie. Toutes deux se veulent réfléchissantes et font appel au développement de la perception des situations traditionnelles en de nouveaux paradigmes. Il en donne sept exemples (1992:xii-xiii), dont celui-ci: *"It seems obvious that leadership should be explicit. Less obvious is the idea that substitutes for leadership may make explicit leadership less necessary"* .

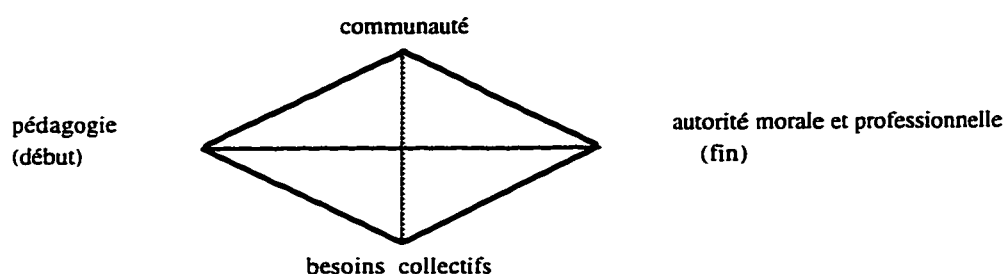


Figure 3.8: interdépendance des composantes essentielles au leadership moral

Cette perception <<améliorée>> par l'introduction de nouvelles variables (les émotions, l'appartenance à un groupe, le sens des activités, le moral, les sacrifices, le devoir, les obligations, p.xiii) permet la mise en oeuvre d'un leadership moral et communautaire basé sur des valeurs représentatives de la nature humaine où l'école se qualifie d'organisation sociale plutôt que d'organisation formelle. La hiérarchie et la bureaucratie sont modifiées.

Le leadership comme tel est nécessaire. Quel type de leadership demeure incertain. Sergiovanni explique que les substituts au leadership permettent l'amorce, le développement d'une pédagogie et d'une communauté réfléchissantes (1994:90-95, 97-99) lorsque les cadres et les contextes moraux d'une culture de communauté prévalent.

Le concept de suiveur par opposition à celui de subordonné illustre le paradoxe opposant l'autorité/leadership bureaucratique/personnel et l'autorité/leadership moral/professionnel. Les besoins collectifs ne pouvant être comblés, l'école et ses participants sont voués à restreindre les limites de leur progression individuelle, collective, organisationnelle. Ils doivent réduire l'ouverture d'esprit que représentent la satisfaction, la motivation, la démarche administrative, l'idéal pédagogique vers lequel ils oeuvrent. La figure 3.9 illustre les NCT chez Sergiovanni.

La description des définitions et des caractéristiques des NCT tels que décrits dans les NBSF permet de croire qu'il n'existe aucune incongruence aux niveaux de la catégorisation et de la causalité des énoncés.

Catégorisation:

Chacun des éléments rattachés à la NBSF répond au fond et à la forme de chacune des catégories. Bien que certains des éléments soient communs à chacune des catégories, ils sont exploités de façon telle qu'ils justifient les différents sens qu'ils occupent, selon la catégorie. D'autres éléments sont uniques à une catégorie et jouent un rôle de pont entre les dites catégories.

Classification:

L'aspect général des trois fonctions relevées suggère que chacune d'entre elles s'appuient sur des conditions (N), qu'elles font partie des finalités à atteindre (B) et que des composantes essentielles (S) en assurent leur mise en oeuvre. Finalement, ce vers quoi les actions tendent (F) est congruent par rapport à ce qui les motivent.

En résumé, les quatre premières parties ont décrit les éléments signifiants qui constituent la nature, le but, la structure et la fonction du leadership tels que perçus par Sergiovanni. La dernière partie portant sur la cohérence a permis la justification et l'interdépendance des NCT nécessaires à l'élaboration et à l'explication du leadership.

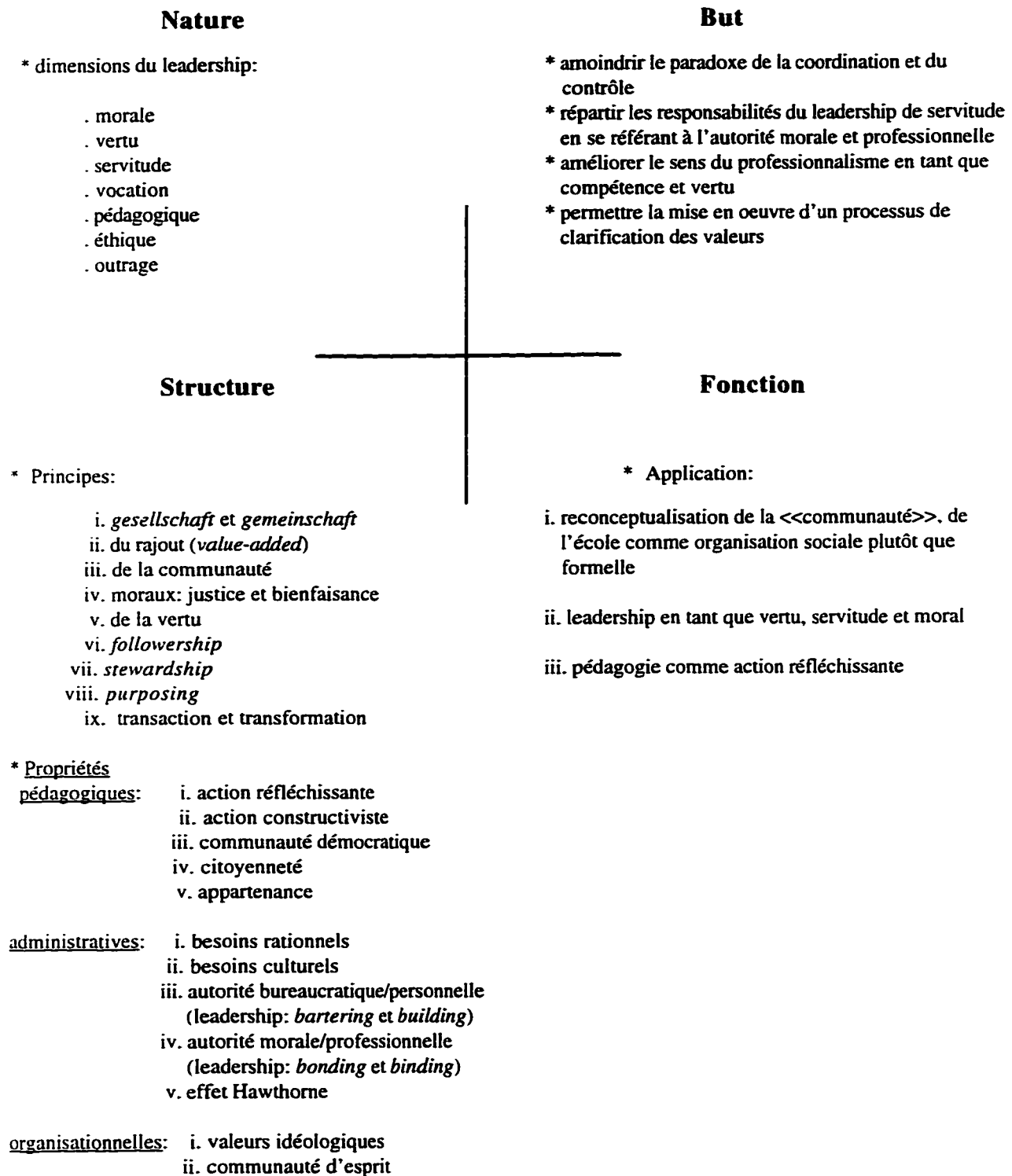


Figure 3.9: la cohérence intradimensionnelle du leadership chez Sergiovanni

4

Analyse interdimensionnelle

Le chapitre trois traite de la théorie du leadership selon les conceptions des auteurs Barth, Deal et Peterson, Deal et Boleman, Hodgkinson, Sergiovanni. A l'aide de la description, ce chapitre présentait une analyse de la théorie du leadership selon les éléments nature, but, structure, fonction. Pour chaque auteur, la cohérence intradimensionnelle démontrait la pertinence de la description tout en synthétisant leurs écrits. Le chapitre quatre fait l'analyse interdimensionnelle des NCT.

La théorie du leadership selon Barth se présente comme un outil de développement axé à la fois sur la personne et la collectivité. Son but est de promouvoir l'entraide collégiale tout en construisant une vision collective de l'école. Elle repose sur quatre principes: une conception de la collégialité, une conception du professionnalisme, une conception du développement professionnel, une conception du leadership démocratique et partagé. Cette théorie s'actualise par le biais des trois types de communauté pour lesquelles elle a été formulé: la communauté éducationnelle, la communauté d'apprenants, la communauté de leaders. C'est ce qui la différencie des théories traditionnelles où la notion de communauté joue un rôle de facteur interne plutôt qu'externe, en ce sens qu'elle présente une évolution intrinsèque plutôt qu'extrinsèque.

La théorie du leadership chez Deal et Boleman propose une conception basée sur quatre approches: les approches structurale, des ressources humaines, politique, symbolique. Le but de cette théorie est de fournir un modèle d'analyse de situations où l'utilisation simultanée de plusieurs approches permet la résolution de problèmes et la planification du changement. Basée sur une théorie cognitiviste, cette théorie du leadership s'appuie sur les principes du pluralisme conceptuel et du jugement moral. Elle démontre la dichotomie entre le comportement humain et les théories organisationnelles traditionnelles. Cette théorie du leadership sert de base au concept théorique de l'intégration des quatre approches et permet une compréhension accrue d'une configuration organisationnelle. En offrant un modèle de résolution de problèmes de même qu'une schématisation des éléments par groupes/concepts de pensée et d'action, cette théorie du leadership permet le changement organisationnel par la restructuration.

La théorie du leadership chez Deal et Peterson est une hypothèse de travail dont le but

premier est de rallier les éléments organisationnels dichotomiques. Elle tente d'équilibrer les approches structurale et symbolique propres à la gestion et au leadership par le biais du développement et de la mise en oeuvre des valeurs culturelles organisationnelles. Le principe central qui permet cette théorie est le paradoxe. En juxtaposant l'approche traditionnelle et l'approche culturelle, cette théorie propose le leadership partagé où l'identification d'un mode d'action et de pensée technique et symbolique permet de faire face au changement tout en modulant la culture organisationnelle. Elle rallie les fonctions de gestion et de leadership de la même façon qu'elle utilise les paradoxes comme prélude au changement, comme résolution technique et symbolique de problèmes.

La théorie du leadership chez Hodgkinson repose sur une conception de ce que représentent les questions de valeurs, d'éducation et d'administration en tant que problèmes philosophiques et non scientifiques. Elle démontre que les théories organisationnelles ne font qu'identifier les choix administratifs, les décisions et les responsabilités alors que les sciences administratives assument ceux-ci. Son but est d'atteindre le <<bon>> en générant une tension productive entre la philosophie et l'action. Elle vise également à assurer le contrôle émotionnel dans le processus de prise de décisions tout en offrant une symbiose entre les intervenants, l'organisation et l'environnement. Cette théorie repose sur trois principes: la rationalité, l'auto-réflexion, les désirables internalisés, soit les métavaleurs. Sa structure s'oriente sur deux voies: l'identification et l'analyse des valeurs, la détermination des valeurs à être utilisées. Son application se base sur la prémisse que des choix doivent être faits et des responsabilités assumées. C'est ainsi qu'en allant au-delà de la théorie du mouvement, il est possible de réintroduire les valeurs, la passion et les convictions, d'où l'art moral du leadership. Le leadership doit joindre l'éducation et l'administration dans sa quête de la recherche d'efficacité.

La théorie du leadership chez Sergiovanni est une construction basée sur la personne et les actions. Son but est de répartir les responsabilités du leadership de servitude en utilisant l'autorité morale et professionnelle comme cadre de référence. Elle tente par surcroît d'améliorer non seulement les compétences mais également les vertus des participants en proposant un processus de clarification des valeurs. Un premier principe qui permet cette théorie est celui du rajout. Les limites imposées par les théories organisationnelles ne tenant pas compte de toutes les variables, il est essentiel qu'un spectre plus élaboré des composantes humaines (sa nature, les valeurs, le

moral, la communauté) et de ses rôles (l'action réfléchissante, la transformation) viennent renchéir son application. Cette dernière consiste en la reconceptualisation de la communauté comme organisation sociale plutôt qu'organisation formelle où elle utilise la pédagogie comme outil d'action réfléchissante. Elle inclut les principes de justice et de bienfaisance. Le leadership (et/ou ses substituts) s'avère(nt) être un catalyseur de la vertu, de la servitude et de la morale dans l'application du développement de la personne.

La relation entre les NCT se fait par la juxtaposition et l'explication. C'est l'objet de ce chapitre. Dans un premier temps, l'analyse consiste à démontrer l'évolution des thèmes, à savoir comment un thème évolue vers un autre thème. Ceci est possible en regroupant ce que les thèmes ont en commun pour chaque auteur. Dans un deuxième temps, l'analyse démontre ce que les auteurs ont en commun et ce qui les différencie, les met en opposition.

4.1 Chronologie des thèmes

Barth regroupe trois thèmes: la communauté, une vision collective et collégiale, le leadership démocratique et partagé. Il dit:

"A community of leaders is a vision of what might become a vital part of a school culture. But a community of leaders is far more than a piece of the professional culture. Without shared leadership, it is impossible for a professional culture to exist in a school. And with a community of leaders comes a community of learners" (p.172).

Il est essentiel pour Barth de redonner à l'école la crédibilité qui lui revient de droit et pour le faire, il utilise l'apport de tous les intervenants. Depuis les relations interpersonnelles à la collégialité, il explique que la seule vraie réforme doit inévitablement passer par l'apprentissage. L'apprentissage non seulement par les élèves mais également par les adultes, qu'ils soient enseignants, administrateurs ou parents. D'où le concept d'une communauté de leaders qui s'ajoute à celui d'une communauté d'apprenants. Les deux sont inclus dans la vision individuelle et la vision collective de l'école.

Deal et Boleman regroupent sous le thème du sens des événements/activités plusieurs sous-thèmes. C'est ainsi qu'ils dénotent qu'une approche multiple est essentielle si les leaders désirent comprendre, gérer et diriger les organisations, celles-ci oeuvrant sur différents plans simultanément. La résolution de problèmes/conflits, pour être efficace, doit passer par ce processus disent-ils. Ils invitent donc les leaders à considérer plusieurs alternatives pour chaque situation

donnée. Ils expliquent que le leadership est tout autre que l'autorité, le pouvoir et la position hiérarchique. Étant donné la nature du leadership, Deal et Boleman suggèrent aux leaders de s'armer d'une flexibilité conceptuelle de même qu'un dévouement envers les valeurs dites de base. C'est ainsi que les leaders doivent être en mesure de reconceptualiser toute situation non seulement au nom de l'efficacité organisationnelle mais également tenir compte de leurs épanouissement et liberté personnels. Ils synthétisent leur pensée comme suit:

"We hope that this volume will help lay the groundwork for a new generation of managers and leaders who recognize the importance of poetry and philosophy, as well as analysis and technique, and who embrace the fundamental values of human life and the human spirit" (p.451).

Deal et Peterson s'intéressent à trois thèmes: la dualité gestion/leadership, les relations interpersonnelles basées sur les valeurs, le changement structural et symbolique. En décrivant les tensions entre les approches technique et symbolique du leadership, ils clarifient la bipolarité du rôle des directions d'école: la gestion et le leadership. A l'aide de paradoxes, ils analysent les notions usuelles propres aux théories du leadership (entre autres les attentes, la performance, les perceptions, le contrôle, la motivation, le changement, la planification, la coordination, la bureaucratie, la délégation) tout en abordant les notions de fierté, d'inquiétude. La façon dont les paradoxes sont perçus est cependant plus importante, ce qui fait dire à Deal et Peterson que le changement doit inévitablement passer par les paradoxes qui eux passent toujours par la culture organisationnelle.

"The Yin and Yang, symbolic and structural, are part of a larger whole... A bifocal principal is able to interweave these roles easily. One set of issues is usually in the foreground; the other provides a backdrop; just as quickly these switch" (p.50).

Dans sa préface, Greenfield cerne bien les écrits de Hodgkinson qui développe cinq thèmes: l'application du pouvoir, les structures encadrant les gens et les organisations, la recherche de valeurs meilleures, faire des choix, la justification du pouvoir et des choix des administrateurs. A travers ces grandes lignes, il peint le leadership comme étant un art et une morale plutôt qu'une science. Un art qui tient compte de la nature humaine, de ses passions, de ses convictions. Un art qui doit se préoccuper des valeurs. Un art qui doit s'attarder à la vision de ce que représente l'administration organisationnelle, de ce que représente l'administration éducative. L'autorité et le pouvoir du leadership sont confrontés à la hiérarchie des valeurs, le premier pouvant servir à combler le deuxième. L'administrateur est-il cependant en mesure d'apprécier le fondement de ces

valeurs d'un point de vue personnel et organisationnel et de juger de la valeur d'une valeur, de déterminer à quel moment elle devient un conflit et comment peut-il, dans sa praxis, la rendre possible? Autant de questions qui décrivent la complexité du leadership éducationnel.

"It would be unreasonable to expect, in anything short of totalitarian fantasy, a unification of value along the line of progression from individual to community. The natural condition is one of continuous conflict continuously modulated. A pluralistic society will multiply and intensify the breaks in the value progression; it will also intensify the demand for administrative moral complexity" (p.122).

"It is not too much to say that, properly conceived, education can be considered as the long sought after 'moral equivalent for war'. Certainly the conduct of its business and the leadership of its organization should be more than mere pragmatism, positivism, philistinism, and careerism. Whenever educational administration rises above these negatives and becomes what is rightly called leadership, then there is movement from the way things are to the way they ought to be. Then is created the possibility of excellence both for the leader and the led" (p. 165).

Sergiovanni utilise quatre thèmes: la communauté, la pédagogie, les valeurs, les sources d'autorités bureaucratique et symbolique. Le groupe communauté-école dépasse le concept du lieu d'enseignement et déborde dans l'action de ses intervenants. D'où l'évolution simultanée en communautés de professionnels, d'apprentissage, de suiveurs et de leaders; l'école comme enceinte et unité sociale où se développent les valeurs; une communauté où sa prise en charge dépend d'un leadership basé sur l'autorité morale et professionnelle engendre la responsabilité collective dans l'authenticité de ses actes. La création d'une communauté de vertu, d'une communauté fonctionnant à l'aide de stratégies normatives plutôt que critériées permet alors la socialisation professionnelle. Elle permet également la réconciliation et l'équilibre de l'individualisme et du collectif.

"Both competence and virtue are themes embedded in the concept of professional socialization. Competence refers to upgrading the knowledge base for teaching. Virtue emphasizes the professional obligation of a teacher. From a virtuous perspective, professionals are expected to commit themselves to a lifetime of inquiry, and to discipline themselves to practice at the edge of their crafts. Further, they are expected to be concerned not only with their own individual practice, but with the larger practice itself. And moreover, they are expected to make moral commitment to help each other function successfully as members of this shared practice" (Sergiovanni, 1992) (1996:167).

En résumé, on constate que les NCT débordent ceux perçus par les auteurs comme essentiels et seuls indicateurs réels dans une présentation traditionnelle du leadership. Il n'y a aucune contradiction quant aux thèmes privilégiés. Le développement d'un thème par un auteur ne devient pas l'antithèse d'un autre auteur. Chaque principe de base appuie la démarche non seulement d'un auteur mais tend également, souvent sous un autre vocable, dans une direction

similaire à un autre auteur. Une tendance à vouloir pousser la réflexion des théories du leadership est donc plausible.

Suite au survol des écrits et à l'évolution chronologique des thèmes, il faut dégager les points suivants:

1. que les théories proposées sont

- i. des outils de développement, des hypothèses de travail;
- ii. basées sur des principes à la fois traditionnels et non traditionnels, par rapport aux théories conventionnelles du leadership;
- iii. une tentative à vouloir se départir des théories administratives organisationnelles;
- iv. une tentative à s'éloigner des sciences pures et des sciences sociales et à se rapprocher des sciences administratives;
- v. une ébauche à énoncer une théorie administrative éducationnelle.

2. que les principaux thèmes analysés

- i. présentent des éléments communs et des éléments particuliers à chacun d'eux;
- ii. gravitent autour de notions clés usuelles et non usuelles;
- iii. traitent directement et indirectement de gestion et de leadership, de changement et de restructuration, et des valeurs qui s'y rattachent.

3. que les principes clés évoluent

- i. en fonction de la personne (les valeurs individuelles, le jugement moral, l'auto-réflexion, le professionnalisme, la rationalité, le développement professionnel);
- ii. selon la qualité des rapports humains (les valeurs collectives, la collégialité, la communauté);
- iii. dépendamment de la culture organisationnelle (le leadership, les métavaleurs)
- iv. selon des représentations normatives (le pluralisme conceptuel, les paradoxes, le rajout).

4. que les paradigmes clés

- i. confrontent les réalités organisationnelles aux réalités éducationnelles;
- ii. s'éloignent du positivisme en favorisant le fonctionnalisme;
- iii. incluent la théorie, la pratique, la praxis ou l'action éthique.

5. que les processus clés invitent

- i. à créer une pédagogie ouverte et conforme aux sciences de l'administration éducationnelle;
- ii. à favoriser une culture de la multiplicité (de communautés, de la gestion-direction, des résolutions de problèmes, des partenariats enfants-parents-éducateurs).

4.2 Les caractéristiques des thèmes du leadership

La première section confirmait et appuyait la réponse à la question précédemment énoncée

au chapitre trois: “Quelles sont les composantes essentielles à la conception du leadership chez Barth, Deal et Boleman, Deal et Peterson, Hodgkinson, Sergiovanni?” On constate que la chronologie des thèmes évolue d’éléments spécifiques pour s’engendrer les uns aux autres et former un tout général cohérent.

4.2.1 éléments communs en fonction des auteurs

Cette division a pour objet de faire ressortir les éléments communs aux thèmes chez les différents auteurs. Elle cerne les éléments molaires.

Nature

i. Par rapport à l’élément nature, le concept de valeur est celui qui revêt le plus d’importance pour tous les auteurs. Les valeurs encadrent la démarche du leadership en dictant la qualité du rôle de transaction ou de transformation qu’il joue, de moyen ou de fin. Parallèles aux valeurs sont les croyances, tout l’aspect du moral et de l’éthique, des idéaux. La question de l’inné ou de l’acquis des valeurs fait surface, à savoir pourquoi une valeur en prédomine une autre. Une deuxième difficulté réside dans le fait que les valeurs puissent exister sous trois formes: officiellement, semi-officiellement, officieusement (Sergiovanni, 1992:13). Le terme se complique doublement lorsqu’un qualificatif y est ajouté: les valeurs morales, les valeurs professionnelles, les valeurs éthiques, etc. Les valeurs propres au leadership tel quel demeurent nébuleuses, n’étant pas spécifiques. Elles sont sujettes à interprétation, les valeurs personnelles étant variées. Les actes du leadership compliquent les valeurs qu’on y rattache: assumer le leadership, être à la hauteur du leadership, manquer de leadership, etc. sont des exemples d’ambiguïté au niveau de la langue et de la conceptualisation. La notion de culture amplifie la complexité, les valeurs culturelles étant elles-mêmes difficilement observables de façon objective. Même si on peut généraliser à leurs propos, le terme demeure évasif. Hodgkinson (1991:97) renchérit en identifiant un modèle analytique du concept de valeur qui distingue le *right* du *good*, le premier se basant sur des principes alors que le second se base sur des préférences. Les types de valeurs étant ce qui distingue les correspondances psychologique et philosophique qu’on leurs rattache, le type de leadership en sera donc modifié. Ses qualificatifs varieront selon là où un leader se situe sur le continuum *Religionism* - *Existentialism* - *Ideologism* - *Humanism* - *Pragmatism* - *Utilitarianism* - *Logical Positivism* - *Behaviourism* - *Hedonism*. Tous les auteurs sont à la recherche de valeurs <<meilleures>> ou élevées dans la hiérarchie du continuum présenté.

ii. Au concept des valeurs s'ajoute la dimension administrative, plus particulièrement la dichotomie entre la gestion et le leadership. Tous s'entendent à dire qu'il s'agit là de deux notions différentes, la première souvent méprise pour la seconde. La dimension administrative est la pierre angulaire qui détermine le déroulement des actions, leur donne un sens, construit le pont entre l'individualisme et le collectif. Les perceptions du gestionnaire et du leader sont différentes, ceux-ci n'étant pas préoccupés par les mêmes problèmes/conflits de valeurs. D'où le rôle du leadership à aller puiser et développer les valeurs les plus profondes des intervenants dans le but d'instaurer la <<vision>>.

iii. L'environnement social et organisationnel que représente la communauté sert à valider la pertinence du leadership démocratique et partagé. Sans cet aspect, le développement pédagogique ne saurait être et ne servirait qu'à l'essor de l'individualisme. Les valeurs dominantes étant normatives, basées sur une autorité morale et professionnelle, on ne saurait retrouver autre forme que celle d'un leadership aux valeurs communautaires.

Les constantes de l'élément nature sont donc les valeurs et l'aspect d'interprétation qu'elles portent, la dimension administrative, la représentation du leadership dans le cadre de communauté.

But

i. Par rapport à l'élément but, les visées du leadership sont à caractère administratif, philosophique, éducationnel. A caractère administratif parce que le leadership tente de rallier les dualités entre l'individualisme et la collectivité, la gestion et le leadership. Le leadership tente également de palier aux besoins structural, des ressources humaines, politique, symbolique.

ii. A caractère philosophique parce que le leadership tente de répartir entre intervenants les responsabilités qui lui sont imputées en plus de favoriser un type d'autorité qui rehausse et inculque les valeurs, la morale, l'éthique dans l'action des intervenants.

iii. A caractère éducationnel puisque l'école n'existe, à priori, qu'en fonction de sa responsabilité première, l'apprentissage. Le leadership vise le développement personnel en appuyant l'entraide collégiale pour ses apprenants et ses enseignants tout en développant une appartenance commune et collective en partageant les responsabilités de direction. La création d'une culture administrative (ou de leadership) à la fois organisationnelle et éducationnelle devient alors le seul et unique mandat s'il doit y avoir symbiose et actualisation entre les participants et leurs rôles respectifs.

On retrouve donc au niveau des buts la constante d'intégration spécifiquement reliée à la dimension administrative du leadership. Les théories du leadership tiennent compte de l'aspect des routines propres au quotidien et de la culture. Elles tentent de répondre à certaines questions philosophiques qui dépassent l'efficacité des écoles pour atteindre un niveau méta-administratif retrouvé sous la tutelle des valeurs. Le sens éducationnel s'en trouve ainsi réformé et renouvelé, ou du moins son amorce débutée.

Structure

Au niveau de la structure, on retrouve deux démonstrations du leadership qui recoupent une variété d'éléments constants gravitant autour des approches structurale, ressources humaines, politique, symbolique du leadership. Les principes se recoupent sous quatre conceptions: les conceptions démocratique, professionnelle, morale, culturelle. Chacune des quatre approches influence le développement des quatre conceptions.

i. La conception démocratique s'intéresse à la notion de communication. La conception professionnelle s'attarde aux notions d'engagement, de coopération, d'amélioration des intervenants. La conception morale qui comprend les valeurs, les métavaleurs, l'éthique, alimente la conception culturelle. Cette dernière s'attarde au changement.

ii. L'approche structurale regroupe les notions de division, de centralisation, de coordination, d'autorité, de bureaucratie. L'approche des ressources humaines regroupe les notions de motivation, d'harmonisation des besoins individuels et organisationnels. L'approche politique regroupe les notions de pouvoir, de conflit, de coalition, de prise de décisions, d'éthique, de moral. L'approche symbolique regroupe les notions de culture, de mission organisationnelle, de vision, de charisme, du sens des événements et des activités, de la perception des rôles, de l'authenticité. On retrouve donc au niveau des structures la constante de multiplicité reliée aux propriétés pédagogique, administrative, organisationnelle. Chacune d'entre elles dicte le fonctionnement et le déroulement du mécanisme d'opération. Les structures du leadership permettent ainsi leur opération.

Fonction

Par rapport à l'élément fonction, le leadership sert à l'élaboration et à l'application d'une vision éducationnelle, administrative, organisationnelle qui incluent trois sous-applications: la communauté, le changement, la résolution de problèmes/conflits. La notion de valeur est

transparente et reflète la qualité du professionnalisme présent et à venir. En fait, elle transcende la congruence à l'intérieur des rapports intra et interpersonnels, organisationnels, environnementaux.

i. L'apprentissage réel n'est pas statique. Il se renouvelle constamment sous les étiquettes de l'entraide collégiale et professionnelle. Les intervenants recherchent et évoluent en fonction du développement de la connaissance, des habiletés, des attitudes chez tous les participants, qu'ils soient enfants ou adultes, apprenants ou enseignants, parents ou administrateurs. Ils créent ensemble un mode d'apprentissage dynamique où les responsabilités incombent à tous. L'interdépendance de l'un vers l'autre suscite et provoque le changement où, à tout le moins, n'accepte guère le statut quo. Lors de situations de conflit, la résolution doit passer par les normes culturelles organisationnelles.

ii. La gestion et l'administration de l'organisation sont indissociables, incontournables, inévitables avec la distinction qu'elles sont malléables, mobiles, permutable. L'utilisation d'un premier mode confirme la nécessité du second. Les perceptions que s'en font les intervenants varieront selon le rôle d'apprenant qu'ils jouent. Que ce soit à titre d'apprenant, d'enseignant, d'administrateur ou de parent, tous auront une perception personnelle biaisée. D'où la nécessité d'une vision collective communautaire régie par ses normes et sa culture. Les paramètres du changement s'inscrivent dans le contexte de cette vision, en fonction de valeurs meilleures et d'une hiérarchie officieuse des valeurs. La résolution de conflits s'oriente par rapport à ce qui est collectivement accepté et individuellement compris et intégré. L'autorité morale et professionnelle dicte la qualité des résultats obtenus ou permet de les anticiper par extrapolation.

iii. Un leadership renouvelé permet une nouvelle hiérarchie organisationnelle plus horizontale que verticale, plus intégrante des membres du groupe communauté-école. Un transfert des responsabilités organisationnelles s'effectue de l'intérieur vers l'extérieur où le sens des actions est déterminé non pas par une ou plusieurs personnes en poste d'autorité mais plutôt par les valeurs qu'elle(s) aide(nt) à représenter (voir figure 4.1). La qualité des changements obtenus est continue, développementale, durable puisqu'elle suscite de nouvelles remises en question qui doivent passer par les valeurs plutôt que par le leader hiérarchique. Le leader est donc un facilitateur et un gardien des dites valeurs. La résolution de conflit s'opérant à même les valeurs de l'organisation, la mise en oeuvre des solutions permettra la croissance, le développement de la communauté et des individus qui la composent.



Figure 4.1: le sens des actions individuelles dans un contexte organisationnel.

On retrouve donc trois aspects au niveau du leadership: une vision éducationnelle, une vision administrative, une vision organisationnelle. Chacune d'entre elles s'opérationnalise par le biais de la communauté, du changement, de la résolution de conflits de valeurs.

La figure 4.2 illustre les éléments communs en fonction des auteurs.

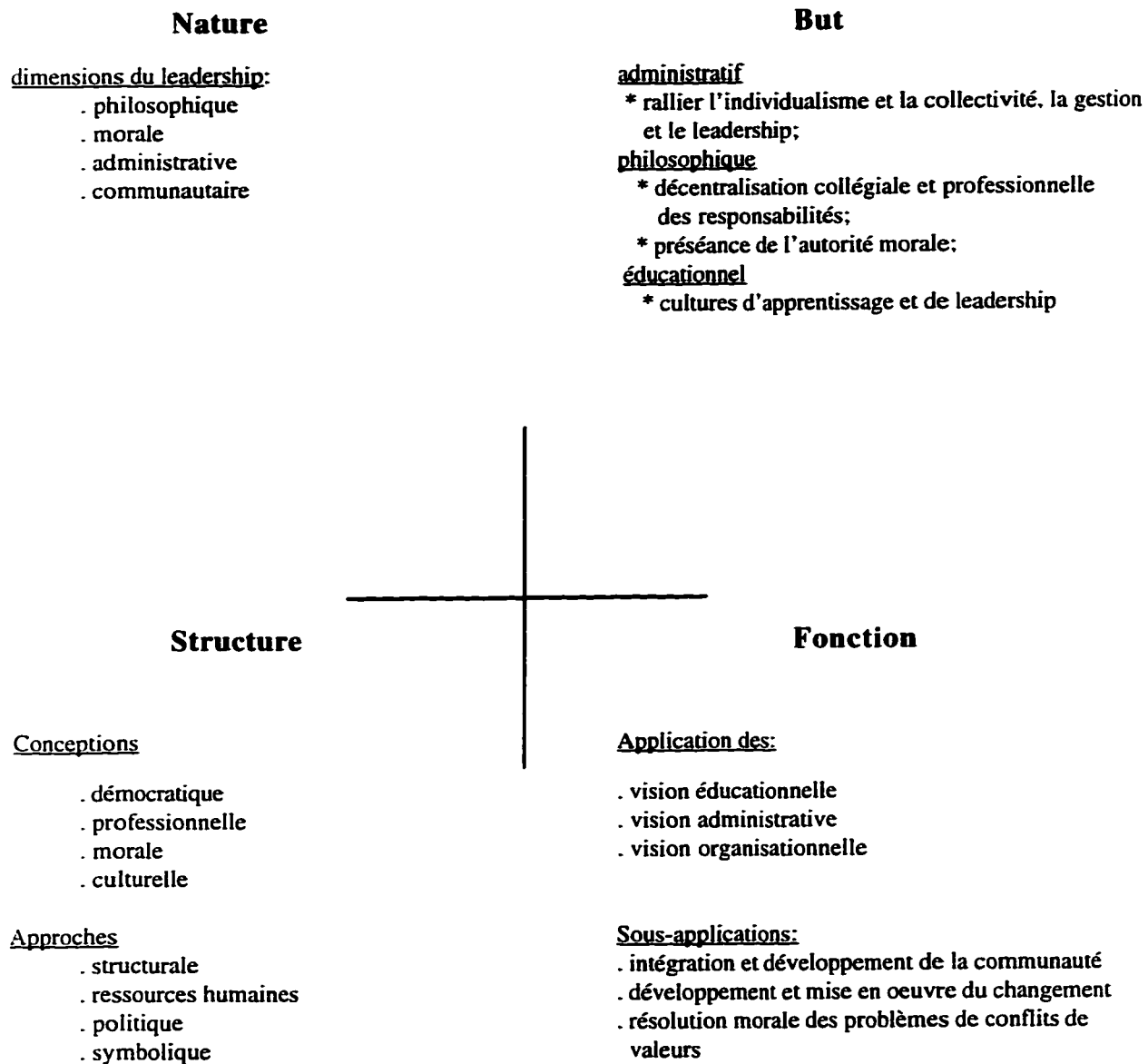


Figure 4.2: les éléments communs au leadership chez Barth, Deal et Boleman, Deal et Peterson, Hodgkinson, Sergiovanni.

4.2.2 éléments spécifiques aux auteurs

Cette division a pour objet d'identifier les éléments spécifiques aux thèmes, c'est-à-dire en opposition chez les auteurs. Elle permet de cerner les éléments polaires.

Nature

Par rapport à l'élément nature, bien qu'il y ait consensus au niveau du fond, quatre divergences au niveau de la spécificité existent: l'approche intégrée ou multiple (de la structure, des ressources humaines, du politique, du symbolique), l'importance accordée à la vision personnelle et organisationnelle, le rôle de la complexité morale et philosophique, le rôle de la démocratie. De par ces particularités, ces constantes distinguent l'évolution des théories du leadership chez ces auteurs.

i. l'approche intégrée/multiple: bien qu'elle reconnaisse la distinction entre la gestion et le leadership, elle propose une analyse à la fois globale et spécifique des situations. La perception de la notion de choix est améliorée par la qualité et la quantité des variables observables et disponibles ainsi que par l'intuition, celles-ci aidant à la formation du jugement.

ii. la vision: reconnue comme élément de base et essentielle à la conception d'une marche à suivre, elle varie du fait qu'elle puisse être individuelle ou collective. Bien qu'elle soit récupérable par l'avènement de la communauté, sa dualité persiste et dure alors que leur réconciliation variera d'un individu à l'autre peu importe son rôle.

iii. le leadership moral et philosophique: l'administration est une activité complexe qui nécessite des jugements de valeurs. La problématique de la hiérarchie des valeurs étant en évolution constante selon la perception des membres de la communauté, le leadership verra à intégrer trois éléments: la théorie, la pratique, la praxis. L'action éthique est reconnue de tous mais n'est pas nécessairement intégrée à la pratique et à la théorie sous-jacentes au leadership en place.

iv. la démocratie: l'interprétation de l'autorité morale et professionnelle, du pouvoir, du type de communication, du processus de prise de décisions demeurent ambivalents. Les points de vue varient du fait qu'un auteur privilégie la communauté, la restructuration, le changement, ou la théorie des valeurs comme principe de base.

But

Par rapport à l'élément but, une constante à caractère philosophique distingue les visées du leadership: la symbolique. On s'entend à dire que l'administration est de nature bipolaire (gestion-

leadership), organisée en fonction des structures, des ressources humaines, du politique qui caractérisent les facteurs internes et externes. Ces facteurs influencent le développement des pensées et le déroulement des actions administratives. Le niveau d'importance accordé au symbolisme des pensées et des actions varie en partie du fait que le symbolisme est reconnu ou non, qu'il revêt un degré d'importance variable et différent dans le continuum autocratie-démocratie, que sa mise en oeuvre ainsi que sa lecture soient conscientes ou pas chez le leader et le subordonné-suiveur. La recherche du symbolisme dans la pensée et l'action des membres peut en principe être perçue comme un moyen ou une fin, représentant parallèlement la hiérarchie des valeurs représentées et privilégiées.

Pour l'utiliser comme moyen, le symbolisme doit cependant avoir été atteint comme fin individuelle avant de ne devenir un outil de développement collectif. D'où une représentation des valeurs et des métavaleurs, de la qualité et de la profondeur de la résolution de problèmes, de l'actualisation des dimensions pédagogique, administrative, organisationnelle du leadership.

Structure

En ce qui a trait à l'élément structure, deux constantes se démarquent à l'intérieur des conceptions démocratique, professionnelle, morale, culturelle du leadership: les fondements théoriques, le système bureaucratique éthique. Outre ces distinctions, l'application des principes pour chaque auteur présente et respecte la nature et les buts préalablement énoncés.

i. Les fondements théoriques diffèrent du fait qu'ils représentent trois perceptions différentes: la théorie psycho-cognitiviste, la théorie constructiviste, la théorie des valeurs. Ces trois théories représentent une extension à une théorie traditionnelle avec la distinction qu'elle différencie les approches rationnelle et technique des approches artistique et symbolique (Barth).

La théorie psycho-cognitiviste (retenue par Deal et Boleman) où le bagage de connaissances est supérieur à ce qu'un individu croit posséder alimente l'approche intégrée/multiple. Le leader doit être en mesure de lire, synthétiser, analyser diverses situations en plus de reformuler une approche (structurale, des ressources humaines, politique, symbolique) dans le but d'amorcer la résolution de problème et de planifier le changement. La théorie constructiviste tente de s'éloigner d'un amalgame de théories organisationnelles (*Pyramid, Railroad, High Performance*), celles-ci ne répondant pas aux besoins éducationnels (Sergiovanni, 1996:9-15). Elle s'appuie sur les principes propres à la communauté, à l'institution (Selznick), à la motivation, ce que Sergiovanni appelle le

gemeinschaft . Elle est basée sur la connaissance et l'apprentissage.

La théorie des valeurs (Hodgkinson) fait aussi allusion au *gemeinschaft* (Sergiovanni) où l'école en tant que lieu de rencontre (des personnes, des idées) dicte l'art moral du leadership. Cette théorie repose sur trois postulats: la hiérarchie des valeurs, la dégénération des valeurs avec le temps, la résolution de conflits de valeurs au plus bas niveau possible (1991:103).

ii. La représentation d'un système bureaucratique éthique (Hodgkinson) dépasse les théories traditionnelles du leadership. Elle développe les notions d'imputabilité et de responsabilité du leadership (individuelles et collectives) où le(s) leader(s) formel(s) et informel(s) doit (vent) moralement être présent(s) et actif(s) en fonction du groupe-école. Il pose l'hypothèse suivante: *"the quality of leadership is functionally related to the moral climate of the organization and this, in turn, to the moral complexity and skills of the leader"* (p.129). Il propose donc de rajouter la dimension morale au leadership, avec la distinction qu'elle se base sur les postulats pré-cités.

Fonction

Par rapport à l'élément fonction, l'aspect de la vertu du leadership en tant que leadership redéfini est l'unique caractéristique qui distingue réellement les auteurs de ce envers quoi les théories du leadership aspirent. La vertu consolide les notions de culture, de valeurs, de communauté. Elle rallie les approches politique et symbolique en présentant une vision de ce que le *gemeinschaft* représente. C'est une façon d'être, une façon de devenir qui explique le leadership. Selon Sergiovanni, on ne doit pas centrer les efforts autour des théories du *gesellschaft* (la gestion au sens large) mais plutôt s'attarder aux théories du *gemeinschaft* (l'administration au sens large). Sergiovanni propose pour ce faire trois changements dont tous les intervenants sont responsables (1996:175-176):

- i. "The bureaucratic and corporate values that have been borrowed from the *gesellschaft* world must be replaced with traditional democratic values that encourage a commitment to civic virtue;
- ii. The rational choice theories of human nature that have been borrowed from the *gesellschaft* world must be replaced with normative and moral theory of human nature;
- iii. The executive images of leadership that have been borrowed from the *gesellschaft* world must be replaced with collegial images aimed at problem solving and ministring".

Ce chapitre mettait en évidence l'évolution générale et les caractéristiques des thèmes du leadership en analysant et juxtaposant les éléments communs et spécifiques aux thèmes. La description des thèmes précédait au chapitre trois.

L'analyse des caractéristiques des thèmes du leadership eut lieu du particulier au général. Les éléments communs et spécifiques furent relevés, permettant ainsi d'identifier les éléments polaires et molaires aux théories du leadership. On constate l'évolution d'une théorie du leadership organisationnel vers une théorie du leadership éducationnel.

La figure 4.3 illustre les éléments spécifiques en fonction des auteurs.

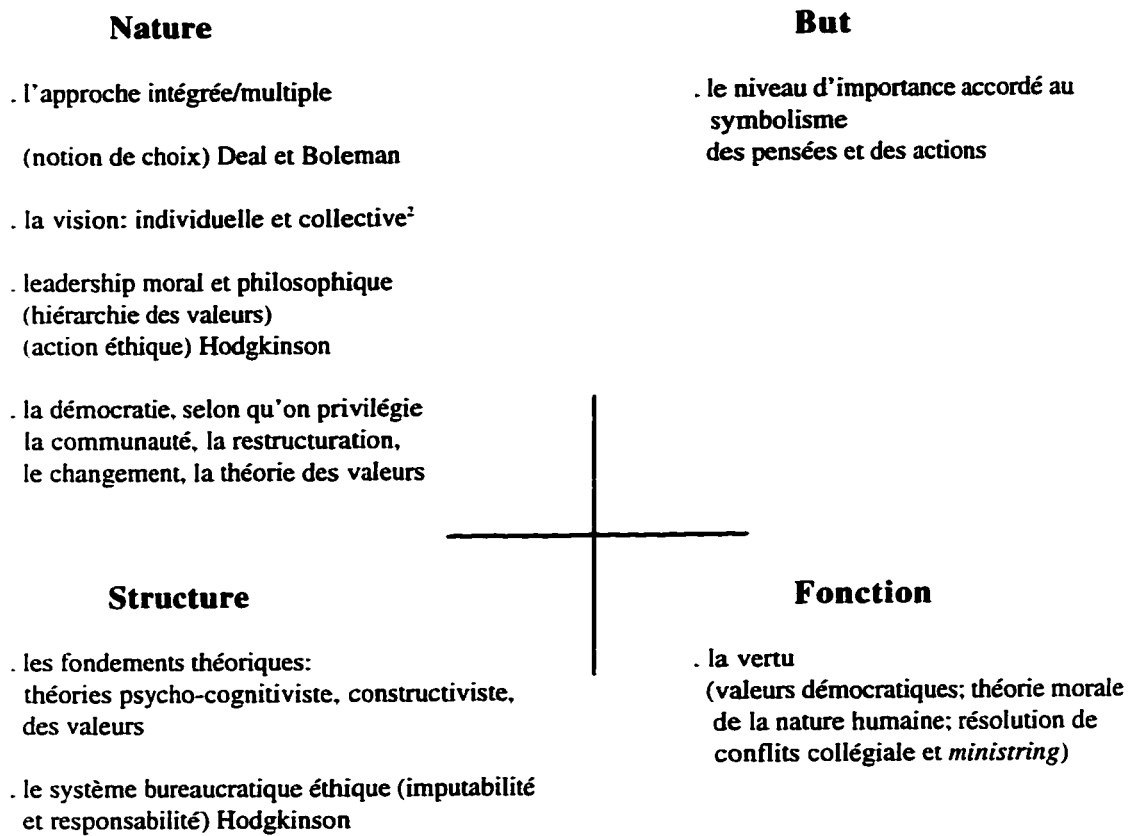


Figure 4.3: les éléments spécifiques au leadership chez Barth, Deal et Boleman, Deal et Peterson, Hodgkinson, Sergiovanni.

² Bien que la notion de vision soit commune à chacun des auteurs, elle diffère de par l'interprétation et le sens que chaque auteur y accorde.

5

Résumé et conclusions

L'objet de cette recherche était de répondre à deux questions:

1. Quelles sont les composantes essentielles de la conception du leadership chez Barth, Deal et Boleman, Deal et Peterson, Hodgkinson, Sergiovanni?
2. Peut-on regrouper ces composantes selon certaines affinités et oppositions?

La pertinence de ces questions fut établie à partir de l'importance du leadership dans les refontes actuelles, à savoir qu'un questionnement était nécessaire si refonte de l'éducation il devait y avoir ou du moins si une compréhension accrue de celle-ci devait être. On constate dans le premier chapitre que diverses variables sont requises et doivent être en place pour qu'une mise en oeuvre actuelle et à venir soit sensée, développementale, durable. Une comparaison des types de leadership et des courants traditionnels du leadership démontrait qu'un certain malaise existe dans l'apport du leadership comme outil de solution aux divers maux de l'éducation.

Une seconde partie à ce chapitre analysait trois variables influençant ce scénario: la culture, le leadership, le changement. Il fut expliqué qu'une clarification du rôle du leadership était essentielle étant donné l'impact de ses activités sur le reste de la démarche éducationnelle. L'observation du déroulement de ces trois différentes variables, oeuvrant de façon disparate et s'influencent mutuellement sans jamais vraiment connaître de destination anticipée ou réelle, confirmerait le statu quo à l'égard des approches traditionnelles du leadership. Un flux et un reflux continus brassant les activités quotidiennes serait la seule prévision possible, enlevant ainsi l'option du choix nécessaire à être et à demeurer préventif plutôt que réactif.

Or il ne suffit pas de se baser uniquement sur la validation externe mais bien d'effectuer une comparaison de contenu, soit la validation interne. Les écrits des auteurs à l'étude s'étendent de 1990 à 1996. Leur contenu représente un souci d'inclure des variables relevant et de concepts organisationnels dits traditionnels et de concepts éducationnels pour leur part moins traditionnels, démontrant et justifiant ainsi l'évolution du leadership.

Pour répondre à la première question et fournir une analyse de contenu, un schème conçu par Hanlon (1973) fut utilisé. Il énonce qu'une théorie, de par sa définition formelle, est caractérisée par quatre éléments: nature, but, structure, fonction. Ces éléments, dépendants les uns des autres, forment un carré logique et permettent une description non critique. L'analyse selon le modèle de Hanlon a permis la synthèse des éléments et fait ressortir la cohérence intradimensionnelle. L'explication de ce modèle faisait l'objet du second chapitre.

Le chapitre trois présentait l'analyse intradimensionnelle des auteurs sélectionnés.

La théorie du leadership chez Barth est axée en fonction de la personne et de la collectivité. Elle s'appuie sur quatre principes: la collégialité, le professionnalisme, le développement professionnel, le leadership démocratique et partagé. L'application de cette théorie permet la création de trois types de communautés: la communauté éducationnelle, la communauté d'apprenants, la communauté de leaders.

La théorie du leadership chez Deal et Boleman propose un modèle multiple comprenant quatre approches: la structure, les ressources humaines, le politique, le symbolique. Son but est de permettre au leader l'intégration des quatre approches et de susciter chez lui le besoin de reformuler les situations de façon à permettre le changement organisationnel par la restructuration.

La théorie du leadership chez Deal et Peterson tente de rallier les approches structurale et symbolique en se basant sur le principe du paradoxe. Le leadership partagé permet le changement lorsqu'il tient compte de la culture organisationnelle et s'appuie et sur la gestion et sur le leadership pour le réaliser.

La théorie du leadership chez Hodgkinson dessine une approche philosophique et morale visant à atteindre des valeurs hiérarchiquement élevées. Elle s'appuie sur trois principes: la rationalité, l'auto-réflexion, les métavaleurs. Son application s'actualise lorsque l'éducation et l'administration ne font qu'un.

La théorie du leadership chez Sergiovanni fait appel au sens de servitude et d'entraide qu'un leader peut avoir auprès des suiveurs et au sens de leadership que les suiveurs peuvent avoir face à leur prise en charge. Elle énonce la vertu comme étant la pierre angulaire au développement des communautés de professionnels, d'apprenants, de leaders. Elle s'appuie sur la pédagogie, la justice, la bienfaisance comme principes moteurs.

Ces théories du leadership s'appliquent principalement à démontrer l'utilité et la nécessité à

créer une nouvelle vision du monde organisationnel en oeuvrant à l'intérieur d'une organisation sociale plutôt qu'une organisation formelle. Il est essentiel que les variables utilisées pour analyser le déroulement des actions et comprendre les pensées qui les animent soient perçues non seulement à l'aide de variables traditionnelles mais que les notions rattachées aux valeurs fassent également partie de cette lecture. Il est essentiel que la démarche privilégiée tienne compte des personnes qu'elle touche. Non pas que l'on doive sombrer dans une gestion des ressources humaines à outrance mais qu'elle tienne compte également des trois autres approches et qu'elle fasse l'équilibre entre la gestion et le leadership. La véritable source de conflits s'arrête plutôt aux valeurs qu'aux faits. Il y a dans la collectivité plusieurs individus interprétant différemment les diverses notions de valeurs et, par conséquent, freine les efforts de restructuration et de changement en vue de la mise en oeuvre d'un apprentissage réel. La dimension morale et philosophique est en conséquence jugée comme étant essentielle dans l'analyse du leadership.

Alors que le chapitre trois identifiait et décrivait les composantes essentielles du leadership et répondait à la première question, le chapitre quatre répondait à la seconde question: peut-on regrouper ces composantes selon certaines affinités et oppositions?

L'étude générale des thèmes a permis d'identifier les constantes ou les points communs de même que les éléments spécifiques ou les points disparates.

Le concept de valeur, d'où émergent les croyances, le moral, l'éthique, les idéaux, fut retenu par tous les auteurs. Deux problématiques surgissent: l'inné et l'acquis, les formes officielle, semi-officielle, officieuse. Des complications d'utilisation s'ajoutent lorsque la langue complique l'usage du mot <<valeur>> pour expliquer certains phénomènes organisationnels i.e. les valeurs éthiques par rapport à l'éthique elle-même. Les constantes culture et leadership amplifient elles aussi l'ambiguïté d'interprétation.

La dichotomie entre la gestion et le leadership est omniprésente et même nécessaire, ceux-ci n'ayant pas les mêmes buts. Leurs responsabilités respectives sont souvent assumées par une seule personne mais elles requièrent une perception différente. Or, n'est pas donné à tous de pouvoir accomplir ces deux fonctions différentes. Le leader risque de devenir un pauvre gestionnaire alors que le gestionnaire risque d'offrir un leadership fondé sur une perception tout autre qu'éducationnelle, et sûrement pas visionnaire. L'essor du concept de communauté ne peut voir le jour et favorise un renforcement des valeurs individuelles et non collectives.

Les visées du leadership sont d'ordres administratif, philosophique, éducationnel. Elles reposent sur les conceptions démocratique, professionnelle, morale, culturelle. Les visées et les principes s'entrecoupent à l'intérieur des approches structurale, des ressources humaines, du politique, du symbolique. Cet aspect dynamique du leadership confirme la complexité et l'ambiguïté retrouvées dans les fonctions de gestion et de direction d'école.

L'élaboration et l'application des visions éducationnelle, administrative, organisationnelle à l'intérieur des composantes de communauté, de changement, de résolution de problèmes/conflits font en sorte que l'intégration des valeurs se fait à divers niveaux d'implantation, individuel ou collectif. Réussissant parfois ou tantôt obtenant un succès mitigé, la mise en oeuvre de l'autorité morale et professionnelle dicte les normes que la culture organisationnelle doit entretenir si l'école doit permettre l'apprentissage réel. Les résultats nets varieront du fait qu'on privilégie le leadership ou les valeurs comme noyau central au sens des actions.

Bien qu'il y ait consensus au niveau du fond, certaines divergences existent au niveau de la spécificité de la mise en oeuvre. L'approche du leadership intégré/multiple varie du leadership moral et philosophique alors que les rôles de la démocratie et de la culture organisationnelle se chevauchent et entretiennent une certaine ambivalence quant à leurs implications respectives. La symbolique, qu'elle fasse partie d'une approche intégrée ou morale, démocratique ou culturelle, représente la distinction ultime entre la gestion et le leadership, entre l'individualisme et le collectif. Elle constitue également la distinction propre à un système bureaucratique éthique, appuyant par le fait même la théorie des valeurs dans l'application du leadership et dans l'interaction d'une culture organisationnelle construite sur les valeurs. La vertu représente la valeur maximale consolidant l'apport des notions de culture, des valeurs elles-mêmes, du changement.

L'application d'un leadership différent des approches traditionnelles relève principalement de trois facteurs:

- . L'auto-questionnement au sujet de la théorie, de la pratique, de la praxis qui caractérisent et distinguent le leader des autres leaders est essentiel à la compréhension et au développement d'un leadership personnalisé. La symbolique véhiculée par certains faits et gestes crédibles plutôt que par d'autres moins portants fait en sorte qu'un <<leader>> soit éthiquement congruent envers les valeurs institutionnelles, organisationnelles, personnelles.

- . La formation et le développement professionnels, bien qu'ils relèvent essentiellement de

l'individu, appartiennent aux universités et aux centres de développement professionnels (*Principals' Center*: Barth, Deal et Peterson, Sergiovanni). L'identification et le développement d'attitudes <<supérieures>> se rattachant au leadership moral et philosophique doivent se greffer aux programmes d'études supérieures et de formation professionnelle si une mise en oeuvre <<améliorée>> (*value-added*, Sergiovanni) du leadership doit être. L'analyse des concepts de soi, d'actualisation, d'intégrité personnelle (Hoy et Miskel, 1991:170, 210) et des notions de responsabilité, de moralité, d'éthiques, de valeurs (Hodgkinson, 1991:85), par exemple, permettrait une compréhension accrue du phénomène du leadership. Or, une représentation de ce qu'est l'école en tant que communauté morale demeure ambivalente. Bryk, Lee et Holland (1993) le précisent en soulevant une caractéristique des écoles catholiques:

"... the advantage of Catholic schools is that they believe they are and try to function as moral enterprises. They strive to teach students to be moral beings, and this provides a seamless focus for their mission, curriculum, and teaching (*in* Sergiovanni 1996:80).

. La réorganisation des liens hiérarchiques et de la structure du pouvoir, tels que perçus dans le sens traditionnel des organisations, doit évoluer afin de permettre l'avènement d'un leadership <<symbolique>>, à tendance <<communautaire>>. En questionnant l'existence même des organisations, Nohria et Berkley (1994:110) décrivent l'organisation virtuelle qui sert à mettre en évidence "*the role of the new technologies and the ontological paradox of the 'organizationless organization'*". La disparition de la structure organisationnelle et non pas des structures telles quelles permettrait à l'individu d'évoluer dans un système plus holistique qu'hétérogène, moins à la merci d'une bureaucratie Weberienne et Tayloriste.

Clark et Meloy (1989) postulent que seuls les individus et non les organisations peuvent modifier les structures organisationnelles. Ils décrivent un modèle non-bureaucratique qui unifie les individus et les structures dans la création d'un leadership éducationnel basé sur une structure démocratique. Les auteurs identifient cinq éléments de base pour ce faire (p.292):

- . "Democracy
- . Group authority and accountability
- . Variability, generality, and interactivity in work assignment
- . Self-discipline and control exercised individually and collectively
- . Group commitment to and consensus about organizational goals and means"

Les résultats théoriques de cette recherche amorcent un questionnement au sujet des types de leadership éducationnel préconisés. Tiennent-ils compte (voir p.120) des thèmes analysés, soit

la gestion et le leadership, le changement et la restructuration, les valeurs et les attitudes?

S'orientent-ils en fonction des principes-clés de la personne, des rapports humains, de la culture organisationnelle, de la représentation normative? Évoluent-ils en fonction d'un changement de paradigme, soit du fonctionnalisme et du conceptualisme vers l'axiologie et les buts sous-jacents aux besoins du leadership lui-même? Les écoles publiques et catholiques requièrent-elles, par exemple, un même type de leadership? Les processus inhérents à l'apprentissage et à l'enseignement sont-ils biaisés par une approche curriculaire rigide, prescriptible et dépersonnalisante? Par exemple, les différences rattachées au projet d'étude commun en Ontario pour les secteurs anglophone et francophone, publique et catholique, depuis la formation et le développement professionnels jusqu'à l'enseignement/apprentissage tels quels dictent des besoins et des visées différents. La mise en oeuvre et le leadership requis pour ce faire existent-ils? Dans la même veine, les situations politiques à Terre-Neuve, au Nouveau-Brunswick, au Québec ainsi qu'en Alberta modifient la vision et la structure de l'éducation en place, créant par le fait même un nouveau besoin et une définition différente du leadership. De telles pistes soulèvent une fois de plus la polémique entourant les leaderships institutionnel et organisationnel (Selznick, 1957, voir p.20, 104, 128). Dans ce contexte, la définition du leadership formel s'en trouve modifiée alors que la place du leadership informel prend une nouvelle importance dans son rôle d'atteinte des buts éducationnels et de la promotion de valeurs et d'attitudes.

Deux grands domaines de recherche peuvent émerger de cette étude. Le premier domaine concerne les recherches sur les théories du leadership alors que le deuxième repose sur l'application et l'utilisation de <<nouveaux>> concepts du leadership.

1. Recherche sur les théories du leadership

L'élaboration et la conception d'une théorie éducationnelle plutôt qu'organisationnelle du leadership poursuivrait le travail amorcé par les auteurs à l'étude (et d'autres) en démontrant que les écoles doivent se départir du modèle organisationnel au sens corporatif et explorer non pas ce que les sciences ou les sciences sociales offrent mais plutôt ce que les sciences administratives de l'éducation sont en voie de définir. Les éléments molaires et polaires aidant, la conceptualisation en sera facilitée.

Une autre aire de recherche est spécifiquement le leadership symbolique comme leadership

moral, comme leadership de transition et de transformation. Plus particulièrement, jusqu'à quel point sa compréhension et sa mise en oeuvre affectent-ils les résultats éducationnels organisationnels si la tendance d'influence des <<sciences>> persiste continûment?

Une troisième question a trait à la théorie des valeurs proposée par Hodgkinson. Sa vue d'ensemble élargissant les perceptions de ce qu'est le leadership offre un élément plausible dans la quête d'une nouvelle théorisation de l'administration éducationnelle.

2. Recherche sur l'application et l'utilisation des concepts du leadership

Une étude de comparaison entre les théories éducationnelles du leadership et de leurs applications sur le champ offrirait une nouvelle perspective à des études similaires faites antérieurement. Ceci aurait pour effet de valider la congruence entre la théorie, la pratique, la praxis.

Une seconde aire de recherche s'intéresse à inventorier les éléments propres à la notion de valeur et à ses notions sous-jacentes, de les juxtaposer et d'établir l'impact qu'elles portent dans la reconnaissance et la mise en oeuvre du leadership.

Tous les sujets de recherche proposés dans le <<résumé et conclusions>> établissent la validité à poursuivre la recherche sur les concepts et les pratiques du leadership. Le leadership étant plus qu'une variable dans le déroulement des activités éducationnelles, la communauté en recherche administrative bénéficierait à poursuivre ce champ d'études si son but est d'assurer son développement et de trouver sa niche dans un monde régi par les systèmes organisationnels. La pensée éducationnelle n'en serait que pour le mieux modifiée et comprise.

Bibliographie

- Aronowitz, S. et Giroux, H.A. (1993), *Postmodern Education, Politics, Culture, and Social Criticism*, University of Minnesota Press. Second printing.
- Barth, R. (1990), *Improving Schools from Within: Teachers, parents, and principals can make the difference*, Jossey-Bass Publishers.
- Bass, B. (1985), "Transformational Leadership" et "Charisma" in *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The Free Press.
- Bégin, M. *et al.* (1994), *Pour l'amour d'apprendre*, Rapport de la Commission royale sur l'éducation "Vol. iii" et "Version abrégée" . Publications Ontario.
- Bennis, W. (1989), *Why Leaders Can't Lead: The Unconscious Conspiracy Continues*, Jossey-Bass Publishers.
- Bennis, W et Namus, B. (1985), *Diriger: Les secrets des meilleurs leaders*, InterÉditions.
- Blake, R. et Mouton, J. (1964), *The Managerial Grid*, Houston, Texas, Gulf Publishing Company.
- Bryk, *et al.*, (1993), *Catholic Schools and the Common Good*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bolman, L. et Deal, T. (1991), "The Symbolic Frame" et "Improving Leadership Practice" in *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*, Jossey-Bass Publishers.
- Bower, P. (1989), *Living the Leadership Paradox: The Pivotal Points of Leaders' Signals and Signaling*, dissertation doctorale non publiée, George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Clark, D. et Meloy, J. (1989), "Renouncing Bureaucracy: A Democratic Structure for Leadership in Schools" in *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count*, Allyn and Bacon.
- Clifford, F. (1995), *School Leaders will need new skills*, The Reporter, O.E.C.T.A., 21(2):32.
- Cohen, A. *et al.*, (1992), "The Personal System" in *Effective Behaviour in Organizations*, Irwin Inc.
- Costa, A. (1986), "The Goals of Instructional Supervision" in *Another set of Eyes: Conferencing Skills*, ASCD Publications, pp. 86-91.
- Darling-Hammond, L. (1993), *Reframing the School Reform Agenda: Developing Capacity for School Transformation*, Phi Delta Kappan, June:753-761.
- Deal, T. et Peterson, K. (1994), *The Leadership Paradox: Balancing logic and artistry in schools*, Jossey-Bass Publishers.
- Duignan, P. (1989), "Leadership and the effective school" in *Human Resource Management in Education*, Open University Press.
- Dolan, S. et Lamoureux, G. (1990), "Le leadership" in *Initiation à la psychologie du travail*, gaëtan morin éditeur.
- Doll, R.C. (1996), "Curriculum Leadership: Its Nature and Strategies" in *Curriculum Improvement, Decision Making and Process*, Allyn and Bacon, Ninth ed.
- Drucker, P.F. (1994), *The Age of Social Transformation*, The Atlantic Monthly, November:53-80.
- English, F.W. (1994), *Theory in Educational Administration*, Harper Collins College Publishers.

- Ethier, G. (1989), *La gestion de l'excellence en éducation*, P.U.Q.
- Evers, C. et Lakomski, G. (1991), "The Cultural Perspective" in *Knowing Educational Administration*, Pergamon Press.
- Fullan, M. et Hargreaves, A. (1990), *What's worth fighting for? Working together for your school*. Andover, MA: The regional Laboratory for Education Improvement of the Northwest and Islands.
- Fullan, M. et Miles, M. (1992), *Getting Reform Right: What Works and What Doesn't*, Phi Delta Kappan, 73(10):745-752.
- Getzels, J. et al. (1968), *Educational Administration as a Social Process*, New York: Harper and Row.
- Glickman, C. et al., (1994), *Factors Affecting School Change*, Journal of Staff Development, 15(3):38-41.
- Gordon, F.M. (1994), "Bureaucracy: Can We Do Better? We Can Do Worse" in *The Post-Bureaucratic Organisation: New Perspectives on Organizational Change*, Sage Publications.
- Griffiths, D. (1988), "Administrative Theory" in *The Handbook of Research on Education Administration*, Norman J. Boyer Editor, New York: Longman.
- Griffiths, D. et al. (1983), *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Griffiths, D. et al. (1988), *Leaders for America's Schools: The report and papers of the National Commission on Excellence in Educational Administration*, McCutchan Publishing Corporation.
- Handy, C. (1995), "The Paradoxes of Our Times" in *The Age of Paradox*, Harvard Business School.
- Hanlon, J. (1973), "A definition of theory" in *Theory, Practice, and Education*, Marian College Press.
- Hargreaves, A. et Dawe, R. (1990), *Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching*, Teaching & Teacher Education, 6(3):227-241.
- Heckscher, C. et al. (1994), "Transformational Processes" in *The Post-Bureaucratic Organisation: New Perspectives on Organizational Change*, Sage Publications.
- Herzberg, F. et al. (1959), *The Motivation to Work*, New York: Wiley.
- Hodgkinson, C. (1991), *Educational Leadership: the moral art*, State University of New York Press, Albany.
- Hoy, W. et Miskel, C. (1991), "The Character of the Group Work" in *Educational Administration: Theory, Research, Practice*, McGraw-Hill Inc.
- Hunt, J. (1991), "Organizational Culture" in *Leadership, A New Synthesis*, Sage Publications.
- Immegart, G. (1988), "Leadership and Leader Behaviour" in *The Handbook of Research on Education Administration*, Norman J Boyer Editor, New York: Longman.
- Isherwood, G.B. (1995), *Democratic Leadership: Democracy, Ethics, Action, Leadership*, CRCSB Professional Development, Administration & Policy Studies in Education, McGill University, November 1995.
- Kahn, R. et al. (1964), *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*, New-York, John Wiley.
- Keller, B. (1990), *While Gorbachev Gives In, the World Marvels at His Power*, New York Times, Feb. 11, p.4-1.
- Kouzes, J. et Posner, B. (1987), *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Leithwood, K. (1992), *The Move Toward Transformational Leadership*, Educational Leadership, 49(5):8-12.
- Lusthaus, C. (1996), *Leadership for the 90's: A Look at Schools*, CRCSB Professional Development, Administration & Policy Studies in Education, McGill University, January 1996.
- Maxy, S.J. (1991), *Educational Leadership: A Critical Pragmatic Perspective*, New York, Bergin & Garvey.
- Nohria, N. et Berkley, J. (1994), "The virtual organization: Bureaucracy, Technology, and the Implosion of Control" in *The Post-Bureaucratic Organisation: New Perspectives on Organizational Change*, Sage Publications.
- Norris, J.H. (1994), *What leaders need to know about school culture*, Journal of Staff Development, 15(2):3-5.
- Peters, T. et Waterman, R. (1983), *Le prix de l'excellence*, InterÉditions.
- Poirier, P. et al. (1992), *Fondements conceptuels des phénomènes de l'autorité et du leadership*, éditions du Trécarré.
- Purkey, S. et Smith, M. (1983), Effective schools: a review, The Elementary School Journal, 83(4):427-452.
- Pourtois, J-P. et Desmet, H. (1988), "La collecte et l'analyse de l'information" in *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.
- Rosenholtz, S.J. (1989), *Teachers' workplace*, New York: Longman.
- Saint-Germain, M. (1994), "Sous-cultures organisationnelles et processus de normalisation" in *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation*, Les cahiers du Labraps, Université Laval.
- Schein, E. (1992), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publishers.
- Selznick, P. (1957), *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*, New York, Harper & Row.
- Sergiovanni, T. (1990), *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*, HBJ Publishers.
- Sergiovanni, T. (1992), *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement*, Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. (1994), *Building Community in Schools*, Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. (1996), *Leadership for the Schoolhouse*, Jossey-Bass Publishers.
- Smith, S. et Piele, P. (1989), *School Leadership: Handbook for Excellence*, ERIC Clearinghouse on Educational.
- Stogdill, R. (1974), *Handbook of Leadership*, Collier Macmillan Publishers.
- Trew, F. (1989), *Management through school culture*, The Canadian School Executive, April:30-32.
- Weber, M. (1947), *The Theory of Social and Economic Organization*, New York: Free Press.
- Weick, K. (1982), *Administering education in loosely coupled schools*, Phi Delta Kappan, 63(10):673-676.
- Wynn, R. et Guditus, C. (1984), *Team Management: Leadership by Consensus*, Columbus, Ohio: C.E. Merrill.
- Wimpelberg, R. (1987), *Managerial Images and School Effectiveness*, Administrators' Notebook, 32:1-4.