

Les manifestations du leadership transformationnel  
par des conseillers pédagogiques

Claude Lachaine, BSc Ergo., B. Éd.,  
Ontario, Canada

Thèse soumise dans le cadre des exigences du programme  
de Maîtrise es art en éducation (M.A.)  
avec concentration en enseignement et apprentissage

Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa

© Claude Lachaine, Ottawa, Canada, 2018

## **Remerciements**

L'aboutissement de ce projet a été réalisable grâce aux conseils et à l'appui soutenu de certaines personnes. Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice de thèse, professeure Claire Duchesne. Je tiens à lui témoigner ma reconnaissance pour m'avoir encadrée, encouragée et conseillée tout au long de ce projet et particulièrement pour m'avoir incitée à trouver les mots justes. J'exprime également mes sincères remerciements aux membres de mon comité de thèse, professeure Liliane Dionne et professeure Mariette Théberge, pour leurs précieux commentaires et le temps qu'elles ont consacré dans la réalisation de ce projet. Je souhaite remercier sincèrement tous les conseils scolaires francophones de l'Ontario qui ont accepté de prendre part au projet et particulièrement à tous les participants qui ont pris le temps de partager leurs savoirs et leurs expériences de façon si généreuse. Enfin, des remerciements particuliers à mon époux Michel et à mes deux filles Eugénie et Mireille, pour leur perpétuel soutien et d'avoir accepté généreusement de céder du temps de famille à mon travail intellectuel.

## Résumé

Les conseillers pédagogiques participent à la mise en œuvre des orientations du ministère de l'Éducation et de celles de leur conseil scolaire en matière d'enseignement afin de répondre aux besoins d'innovation, de communication et de collaboration des apprenants du 21<sup>e</sup> siècle. Outre leurs connaissances pédagogiques, leur propension pour l'innovation et leurs habiletés relationnelles, ils sont très peu préparés à exercer leur leadership quant à leurs fonctions d'agents de changement auprès de leurs collègues enseignants. L'objectif de cette recherche était de comprendre les manifestations du leadership transformationnel exercé par sept conseillers pédagogiques provenant de quatre conseils scolaires de l'Ontario. L'analyse de données recueillies a permis, à partir de leurs représentations, de dégager des liens entre la mobilisation des compétences qu'ils utilisent pour mener leurs collègues enseignants vers un changement de pratique et le leadership transformationnel tel qu'élaboré par Bass (1998).

### Tableau des sigles

Sigles	Signification
CP	Conseiller pédagogique
DSP	Directeur des services pédagogiques
LT	Leadership transformationnel
MÉO	Ministère de l'éducation de l'Ontario
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

## Listes des tableaux et diagramme

Tableau 1 : Exemple de catégorisation à partir des codes provisoires lors du processus  
d'analyse -----p.19

Tableau 2 : Profil des participants-----p.21

Figure 1 : Interrelation entre les deux modèles-----p. 23

## Table des matières

Remerciements .....	ii
Résumé .....	iii
Tableau des sigles .....	iv
Listes des tableaux et des figures .....	v
Chapitre 1 : Introduction .....	1
Les rôles, tâches et défis des CP .....	2
La crédibilité des CP .....	3
L'agent de changement .....	4
Le leadership transformationnel .....	5
Méthodologie .....	8
Chapitre 2 : L'article .....	10
Résumé .....	10
Introduction .....	10
Recrutement et formation des conseillers pédagogiques .....	11
Rôles, tâches et défis des conseillers pédagogiques .....	11
Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement .....	12
L'agir compétent et le leadership transformationnel .....	13
L'agir compétent .....	13
Le leadership transformationnel .....	14
Considérations individualisées .....	15
Inspiration et motivation .....	15
Stimulation intellectuelle .....	16
Influence charismatique .....	16
Méthodologie .....	17
Constitution de l'échantillon .....	17
Le recrutement et les procédures d'échantillonnage .....	17
Collecte de données .....	17
Analyse des données .....	18
Présentation des résultats .....	19
Leadership transformationnel .....	19
Inspiration et motivation .....	19
Stimulation intellectuelle .....	20
Considérations individualisées .....	21
Influence charismatique .....	22
Agir compétent en situation de travail .....	22
Savoir-agir .....	23
Vouloir-agir .....	24
Pouvoir-agir .....	24
Discussion .....	26
Liens entre le rôle d'agent de changement et le leadership transformationnel .....	26

La manifestation d'une réflexion critique dans ses pratiques .....	28
L'influence des contextes d'intervention .....	29
Formation en leadership .....	29
Conclusion.....	30
Chapitre 3 : Conclusion.....	32
Références .....	36
Annexe A : Guide pour l'identification de l'échantillon intentionnel .....	43
Annexe B : Guide d'entrevue pour le conseiller pédagogique.....	45
Annexe C : Questionnaire pour directeurs de services pédagogiques .....	48

## Chapitre 1 : Introduction

À l'aube de l'ère de l'innovation, les enfants sont appelés à atteindre des seuils de réussite de plus en plus élevés afin d'assurer non seulement leur place sur le marché du travail, mais aussi pour s'épanouir dans un monde toujours plus complexe. L'automatisation, la mondialisation du marché du travail et les poussées technologiques continuent à un rythme effarant sans toutefois limiter les nouvelles opportunités d'emploi. Les apprenants modernes doivent dès lors développer des compétences qui peuvent se transmuter constamment (Wiliam, 2016). Conséquemment, la qualité de l'enseignement est d'importance capitale et le développement professionnel des enseignants est un facteur significatif relié à la réussite de l'élève (Hattie, 2009).

Aujourd'hui, l'acte d'enseigner ne se résume plus à la mise en pratique d'une programmation pédagogique bien définie. Enseigner implique non seulement la maîtrise technique de la pédagogie, mais aussi la prise de conscience de l'importance des enjeux de la profession.

Alors, les enseignants doivent s'engager dans un processus dynamique de développement professionnel tout au long de leur carrière. Ce processus s'effectue en jumelant l'ensemble des expériences naturelles vécues aux occasions d'apprentissage planifiées (Brodeur, Daudelin et Bru, 2005). Le développement professionnel des enseignants est un processus de longue haleine, complexe et qui requiert l'engagement cognitif et affectif de l'individu. Des facteurs tels que les croyances et le sentiment d'efficacité personnelle sont déterminants dans l'évolution du processus. Plusieurs autres facteurs comme la pratique réflexive, la culture de l'école, les méthodes de formation continue proposées et leur influence sur la réussite des élèves accompagnent l'enseignant dans un cheminement constant (Avalos, 2011).

De façon générale, la responsabilité du développement professionnel est imputable aux dirigeants des conseils scolaires. Plus spécifiquement en Ontario, chaque conseil scolaire développe ses propres modèles d'accompagnement dans lesquels des équipes de leadership ont la responsabilité de former les enseignants. On retrouve, au sein de ces équipes de leadership, des conseillers pédagogiques, qui sont d'abord et avant tout des enseignants, embauchés par les conseils scolaires dans le but d'assurer la formation continue des enseignants afin de soutenir leur compréhension des pratiques pédagogiques efficaces pour leurs élèves (Ministère de l'éducation

de l'Ontario (désormais MÉO), 2010). Leur tâche première est de guider le personnel enseignant en transition vers la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques. En d'autres mots, ils doivent faire le pont entre les orientations en matière de pédagogie de leur conseil scolaire et les actions concrètes instaurées en salles de classe afin d'assurer la mise en œuvre des objectifs d'amélioration éducative établis par chaque école. Cependant, pour accomplir leur mission, les conseillers pédagogiques ne reçoivent pas nécessairement de formation spécifique leur permettant de développer leurs compétences en tant que formateurs d'adultes (Duchesne et Gagnon, 2014).

Les CP ont un rôle d'influence à jouer relevant d'une forme de leadership, car le but de leurs interventions est d'assurer la formation continue des enseignants dans un contexte où les changements visés, même s'ils sont prescrits par les conseils scolaires, ne sont pas nécessairement souhaités par les enseignants eux-mêmes (Gendron et Lafortune, 2009; Leithwood, 2012; MÉO, 2013). Les CP doivent œuvrer dans une relation latérale avec leurs collègues enseignants puisqu'ils n'assument aucune fonction de supervision à leur endroit (Range, Pijanowski, Duncan, Scherz et Hvidston, 2014) et dans le cas de l'Ontario, ils font également partie de la même association professionnelle. De cette relation de travail naît l'ambiguïté; le CP se retrouve dans une situation inconfortable lorsqu'il y a résistance, ne sachant pas jusqu'où il convient d'exercer son influence (Block, 2011). D'ailleurs, les modèles théoriques élaborés à propos du changement donnent peu d'information sur l'influence des agents de changement et encore moins sur l'individu qui assure ce rôle (Bussey, Welch et Mohammed, 2014; Organisation de coopération et de développement économiques (désormais OCDE), 2013a). Le peu d'information quant au rôle d'influence des individus qui ne sont pas en position de supervision nous incite à comprendre plus en profondeur le rôle du CP en tant qu'agent de changement, rôle pour lequel il semble peu préparé.

### **Les rôles, tâches et défis des CP**

Afin de comprendre comment le CP arrive à s'appropriier les compétences dont il a besoin, dans un contexte d'autoformation, il importe de définir ses rôles et ses tâches. Plusieurs auteurs répertorient les rôles des CP et malgré que les appellations choisies soient différentes, les mêmes thèmes reviennent. Tandis que certains parlent de *transmetteurs de contenus* et de *guides* (Lessard, 2008), d'autres préfèrent les termes *spécialistes de contenu* ou *partisans de l'apprentissage* afin d'assurer de bonnes relations au sein des équipes de travail (Harrison et

Killion, 2007). Le classement de huit rôles suggéré par Duchesne (2016), nous est d'un grand intérêt, puisqu'il est issu d'une recherche conduite auprès de CP en Ontario et qu'il touche de près le sujet de cette étude. Les rôles identifiés sont ceux : *d'expert de contenu, de conseiller, de formateur, d'accompagnateur, de collaborateur, de praticien réflexif, de gestionnaire et d'agent de changement*. Afin d'évoluer à travers les multiples rôles mentionnés ci-haut et de faire face aux défis qu'il rencontre, le CP doit évidemment posséder certaines compétences. Lessard (2008) mentionne que le CP doit manifestement connaître le milieu scolaire en plus d'agir en tant que leader dans les dossiers identifiés comme étant prioritaires pour le personnel accompagné de chaque école; il doit conséquemment se montrer *expert de terrain*. De plus, il réitère cette idée *d'experts de matières vs experts de manières*, en précisant que les savoirs de *conseillance (sic)* rassemblent les savoirs relationnels, les savoirs de formateurs d'adultes et les savoirs d'agents de changement. Lorsque l'on considère que les CP sont, à l'origine, des enseignants chevronnés, et qu'ils n'ont pas reçu de formation à propos des pratiques associées à l'apprentissage adulte avant leur entrée en fonction (Duchesne, 2016), il est important de souligner que l'essentiel de cette expertise semble se développer une fois en poste. Ces défis viennent alimenter l'ambiguïté de leur rôle au sein des équipes de travail.

### **La crédibilité des CP**

En Ontario, les CP sont choisis selon divers critères élaborés par les conseils scolaires. Cependant ils sont d'abord et avant tout des enseignants. Le titre de CP par lui-même n'assure pourtant pas sa crédibilité professionnelle auprès de ses collègues enseignants et celle-ci devra se construire au cours de sa pratique. Pour ajouter à ce défi, les CP sont souvent perçus par les enseignants comme ayant traversé du côté patronal puisque leur responsabilité première est d'appuyer ces derniers dans la mise en œuvre des changements qui sont prescrits par les conseils scolaires. À cet effet, le travail de Draelants (2007) nous a beaucoup intéressée, car il soulève justement la difficulté d'assurer la réussite de la mise en œuvre des politiques d'éducation et jette un regard plus particulier sur la position inconfortable d'intermédiaire des CP entre l'autorité et les enseignants. Il avance que ce malentendu ne fait qu'alimenter des frustrations de part et d'autre puisque les CP doivent être à la fois collègues et experts. Nous retenons de ce travail plusieurs défis auxquels les CP doivent faire face et les habiletés qu'ils doivent posséder afin d'établir des relations de confiance, instaurer leur pouvoir d'influence et objectivement équilibrer leur position entre pair et expert. Draelant (2007) soutient qu'avant de pouvoir faire reconnaître la

légitimité des réformes, les CP doivent d'abord construire leur propre crédibilité auprès de leurs pairs. Nous croyons, tout comme l'auteur, que c'est là l'un des plus grands défis du CP puisque certains enseignants adoptent une attitude de méfiance, voire de défiance, et reconnaissent faussement le CP comme le promoteur du changement imposé venant « d'en haut ». Pour résister aux changements, les enseignants disposent d'arguments basés sur la délégitimation des promoteurs de la réforme pédagogique, dans ce cas-ci les CP, en mettant en doute leurs compétences ou en leur reprochant de livrer un message trop théorique. La lecture de cet article a soulevé un certain questionnement sur les compétences des CP en tant qu'agents de changement, car nous sommes d'accord avec l'auteur pour dire que la mise en œuvre des réformes pédagogiques demeure bien souvent difficile, car elle repose en premier lieu, sur la crédibilité des CP qui est elle-même fragile.

Compte tenu de la complexité du rôle de CP et de la difficulté à faire valoir ses compétences, on pourrait se demander pourquoi un individu souhaite entreprendre un tel défi. Les chercheurs néo-zélandais Taylor, Yates, Meyer et Kinsella (2011) ont souligné dans leur étude sur le leadership des enseignants comme appui au développement professionnel, que la profession enseignante offre peu de possibilités d'avancement de carrière, outre bien sûr, la perspective d'évoluer dans des rôles administratifs. Selon eux, la trajectoire plutôt horizontale de la carrière d'enseignant ne répond pas toujours aux besoins des enseignants chevronnés de faire valoir leur expertise et leur leadership, ce qui finalement nuit à la rétention des membres dans la profession. Il est particulièrement intéressant de voir que cette étude s'est attardée à vérifier l'efficacité du leadership des pairs comme appui au développement professionnel des enseignants dans le but d'assurer la mise en œuvre d'un virage pédagogique à l'échelle nationale. Dans leur analyse, les chercheurs réitèrent le défi de la crédibilité. Cependant, ils affirment que ce dernier a pu être relevé grâce à la formation offerte aux CP avant leur entrée en fonction de même qu'en raison de leur expérience antérieure d'acteurs de terrain encore très près de la réalité de la salle de classe.

### **L'agent de changement**

Ce n'est pas d'aujourd'hui que l'on observe des changements de pratique s'opérant lentement en éducation. Huberman (1973) parlait déjà des défis liés au processus d'innovation en éducation il y a 44 ans. Le simple fait de mentionner *l'existence d'un changement* laisse présager une possible *résistance* à celui-ci. Voilà un défi auquel les CP sont insuffisamment préparés.

Souvent ils ont été sélectionnés à partir de critères tels que la capacité d'innovation, l'aisance à prendre des risques et l'ouverture d'esprit quant au changement. Cependant, dans l'ensemble de la communauté enseignante, l'abondance d'informations associées au changement et la nature complexe de celui-ci peuvent entraîner des pertes de repères chez les enseignants (Dionne, Savoie-Zajc et Couture, 2013) et devenir génératrices d'anxiété lorsqu'elles sont synonymes d'incertitude (Teneau, 2005). Les causes fréquentes de résistance sont généralement liées à un sentiment d'incompréhension du changement, à son apparente futilité ou à l'incapacité à l'instaurer (MÉO, 2013-2014). Le CP qui n'est pas habilité à faire face à de telles résistances aura tendance à éviter les discussions portant sur une problématique donnée et risquera ainsi de faire échouer la mise en œuvre des changements prescrits auprès des enseignants réfractaires (West et Cameron, 2013). Selon Fullan (2002), les conflits, les désaccords, les négociations et les compromis constituent des éléments indispensables à la réalisation d'un changement. Or les CP qui sont, rappelons-le, des enseignants chevronnés, sont issus d'une culture professionnelle à l'intérieur de laquelle on évite de se rendre vulnérable aux yeux des autres, et surtout, dans laquelle on valorise les relations de conciliation en évitant toute confrontation (Katz et Dack, 2013). Cette situation paradoxale ne fait qu'ajouter aux défis d'accompagnement auxquels le CP doit faire face.

Dès lors, nous nous sommes longuement interrogée sur le succès des interventions des CP. Comment font-ils pour mener les enseignants qu'ils accompagnent vers des changements de pratiques durables, alors qu'ils font face à autant de défis? Notre quête nous a conduite dans l'exploration de plusieurs thèmes tels que : la compréhension des processus de changement, la connaissance de l'individu qui agit en tant qu'agent de changement, l'utilisation de la pratique réflexive, les compétences nécessaires au formateur d'adultes, l'intelligence émotionnelle que doit posséder l'agent de changement, les modèles d'accompagnement possibles et diverses formes de leadership. Bien que tous les thèmes explorés aient grandement contribué à notre compréhension du CP en tant qu'agent de changement, le leadership transformationnel a particulièrement capté notre intérêt, car la pratique de celui-ci nous a semblé englober tous les éléments cités précédemment.

### **Le leadership transformationnel**

Nous nous attardons au leadership transformationnel (désormais LT) lorsqu'il est question des CP, même si des recherches démontrent que le « *leadership pédagogique* » (Robinson, Lloyd

et Row, 2008) et le « *leadership au service de l'apprentissage* » (Hallinger, 2009) ont un effet plus significatif sur l'apprentissage des élèves, qui rappelons-le, constitue le but ultime de l'intervention des CP. Plusieurs composantes du LT s'insèrent dans ces deux types de leadership. Le modelage, le focus sur l'individu et sa capacité de développement semblent intrinsèquement liés aux fonctions du CP. Hallinger (*ibid*) ajoute qu'un point important dans l'augmentation du taux de réussite chez les élèves est le partage du *Leadership pédagogique* au sein de l'organisation, ce qui semble être le cas avec les CP de l'Ontario. Cependant, la rareté des études sur la contribution du leader qui n'occupe pas des fonctions à la direction d'école (Stewart, 2006), par exemple les CP, justifie davantage la pertinence de notre exploration.

L'essence même du LT est d'inspirer les collaborateurs à avancer vers un but commun afin de servir l'organisation, et ce, au-delà de ses intérêts personnels. Les composantes de base du LT sont : les *considérations individualisées*, *l'inspiration et la motivation*, la *stimulation intellectuelle* et *l'influence charismatique* (Bass, 1998). On retrouve chez le leader transformationnel la capacité de communiquer avec confiance ses valeurs et sa vision, et le savoir-faire pour engager et motiver ses collègues de travail. Non seulement il se soucie de l'amélioration du système, mais il accorde une grande importance aux individus qui composent ce dernier (McCann, 2011).

Le leader transformationnel cherche constamment à aider les enseignants à développer et à maintenir une culture de collaboration, à favoriser le développement professionnel de ces derniers et à promouvoir l'idée que la résolution de problèmes en équipe mène à des solutions plus efficaces (Leithwood, 2010). Dans un effort de synthèse, Landry (2012) a identifié des moyens pour assurer l'exercice d'un leadership transformationnel et nous avons trouvé là des liens significatifs à notre travail de recherche. Les quatre moyens identifiés, qui, à notre avis, sont complètement applicables au rôle de CP, sont 1) la *construction de savoirs* où il est question de favoriser des activités de transmission par le partage d'information et par l'exemple de sa propre pratique de développement professionnel, 2) la *prise en compte de la dimension affective* où l'auteure met l'accent sur la manifestation de sensibilité et d'empathie, 3) la *culture de changement et pensée critique* où un appui est offert aux personnes accompagnées lors du déséquilibre cognitif essentiel à l'apprentissage, et 4) le *développement de la collaboration et de la coopération* où il est indispensable de tirer profit des savoirs et des expériences de toute l'équipe professionnelle afin de trouver des solutions gagnantes et ainsi assurer la réussite de

chaque élève. De plus, l'auteur mentionne que plusieurs participants à sa recherche, c'est-à-dire des membres de la direction d'établissements scolaires, ont affirmé se sentir comme des intrus lorsqu'il était question de développement professionnel, que cela leur apparaissait comme une corvée, que cela leur semblait trop lourd et qu'ils avaient besoin de l'appui des CP pour partager la responsabilité du développement professionnel de leur communauté enseignante (*ibid*).

L'instauration de changements majeurs est l'un des rôles les plus difficiles du directeur d'école (Starr, 2013). Plusieurs auteurs (Buchen, 2002; Hallinger, 2009; Leithwood, Day, Sammons et Hopkins, 2006; Leurebourd et IsaBelle, 2014) indiquent que le manque de temps est un des défis principaux à la prise de décision des directions d'école justifiant ainsi la nécessité de partager le leadership dans certains domaines. Leithwood et al. (2006) ont même proposé que la stimulation intellectuelle des enseignants, le soutien individualisé pour favoriser l'apprentissage de chacun, le développement et le maintien d'une culture de collaboration et l'établissement d'objectifs en lien avec le développement professionnel sont des sphères où le leadership pourrait être partiellement attribué à d'autres acteurs clés. Encore une fois, ces domaines d'action s'apparentent indéniablement aux rôles des CP.

Une multitude d'études à propos des directeurs d'écoles, incluant le style de leadership et le style de prise de décision, ont été réalisées, cependant ce n'est pas le cas pour les CP. La plupart des études sur les CP mettent l'accent sur la description et la prescription de leur rôle, mais aucune ne s'est penchée sur le CP en tant que leader. D'ailleurs Neumerski (2012) et Hallinger (2009) reprochent aux scientifiques du domaine de l'éducation d'avoir étudié en silo le leadership des directeurs et que cette réalité nous empêche d'acquérir de nouvelles connaissances à savoir comment les interventions de l'ensemble des leaders d'une école contribuent à l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Si l'on considère tous les éléments présentés ci-haut, nous sommes interpellée à comprendre ce que font, et à quelles compétences ont recours les CP de l'Ontario qui arrivent justement à mener des changements de pratiques durables auprès de leurs collègues enseignants. De quelles compétences ont-ils besoin dans leur rôle d'agent de changement? Afin de nous guider dans cette exploration, nous nous sommes appuyée sur le modèle d'*agir-compétent en situation de travail* de Le Boterf (2015). Ce dernier présente la compétence comme un processus mis en œuvre par un individu qui agit de façon pertinente, cohérente, responsable et qui prend en compte les conséquences de ses actes dans diverses circonstances. S'engager dans un tel

processus veut dire combiner ses connaissances, ses habiletés, son mode de raisonnement, ses ressources, sa créativité et son intuition afin de prendre des décisions face aux imprévus et à la complexité des systèmes (Le Boterf, 2011, 2015). Dans son modèle d'*agir-compétent en situation de travail*, il propose trois facteurs, c'est-à-dire le *savoir-agir*, le *vouloir-agir* ainsi que le *pouvoir-agir* que nous avons utilisés pour mieux comprendre les compétences associées au leadership transformationnel mises en œuvre par le CP qui agit en tant qu'agent de changement.

### **Méthodologie**

Afin de satisfaire aux exigences de cette thèse de maîtrise par article, nous avons donc choisi de conduire une recherche qualitative interprétative pour explorer en profondeur les manifestations du leadership transformationnel dans les pratiques des CP de l'Ontario en tentant de répondre à la question suivante : comment se manifeste le leadership transformationnel exercé par des conseillers pédagogiques au regard de leur rôle d'agent de changement auprès des enseignants des conseils scolaires de l'Ontario?

Pour assurer la rigueur de cette recherche nous avons pris en compte divers critères méthodologiques et relationnels (Anadon, 2006; Savoie-Zajc, 2010). Traduisant un souci de plausibilité de l'interprétation sur le plan de la saisie des données, le critère de crédibilité a été respecté par des stratégies de triangulation en faisant appel à deux populations de répondants et à deux modes de collectes de données. Des entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès d'un échantillon théorique de sept CP choisis dans le but d'observer le phénomène à l'étude en tenant compte de caractéristiques connues (Deslauriers, 1991). De plus, nous avons fait appel aux points de vue de quatre directrices des services pédagogiques respectives par le biais d'un questionnaire pour appuyer et enrichir notre compréhension du phénomène étudié (Creswell, 2013).

L'analyse des données recueillies a été effectuée à la lumière des concepts de compétence et de leadership transformationnel, laissant toutefois place pour des catégories émergentes. Une première étape a servi à dégager l'essentiel des propos partagés par les participants en formant des codes provisoires. Nous avons fait appel à une chercheuse d'expérience pour assurer le codage parallèle à l'aveugle dans le but d'approuver les codes identifiés et leur analyse et ainsi améliorer la neutralité des interprétations. Ces codes ont ensuite été jumelés aux concepts clés identifiés dans le cadre conceptuel, c'est-à-dire les composantes du leadership transformationnel de Bass (1998) et la compétence en situation de travail de Le Boterf dans le but de guider l'analyse et l'interprétation. Dans le cas des questionnaires, les données ont été traitées de façon à

ce que nous puissions faire des rapprochements entre les concepts clés et les opinions des directrices de services pédagogiques participantes.

L'article qui sera présenté au chapitre suivant fera état de la recherche effectuée, de la méthodologie suivie et des résultats obtenus à propos des manifestations du leadership transformationnel mis en œuvre par les CP de l'Ontario dans leur rôle d'agent de changement. Les principales contributions de la recherche seront par la suite discutées et les recommandations qui en découleront seront finalement présentées.

## **Chapitre 2 : L'article**

### **Les manifestations du leadership transformationnel par des conseillers pédagogiques de l'Ontario**

#### **Résumé**

Les conseillers pédagogiques participent à la mise en œuvre des orientations du ministère de l'Éducation et de celles de leur conseil scolaire en matière d'enseignement afin de répondre aux besoins d'innovation, de communication et de collaboration des apprenants du 21<sup>e</sup> siècle. Outre leurs connaissances pédagogiques, leur propension pour l'innovation et leurs habiletés relationnelles, ils sont peu préparés à exercer leurs fonctions d'agents de changement auprès de leurs collègues enseignants. Le but de la recherche dont il sera question dans cet article était de comprendre de quelles façons se manifeste le leadership transformationnel au regard de leur rôle d'agent de changement auprès des enseignants. Des entretiens semi-dirigés auprès de sept conseillers pédagogiques et de quatre directrices de services pédagogiques provenant de quatre des douze conseils scolaires francophones de l'Ontario ont permis de dégager des liens entre les compétences qu'ils mobilisent pour guider les enseignants vers un changement de pratique et des manifestations du leadership transformationnel tel qu'élaboré par Bass (1998).

#### **Introduction**

Afin de contribuer pleinement à la société d'aujourd'hui dans un contexte de mondialisation et de haute technicité, les élèves canadiens doivent développer des compétences en constante évolution afin de satisfaire les attentes de l'Organisation de coopération et de développement économiques (désormais OCDE) en matière de formation de base (C21 Canada, 2012; OCDE, 2015). Cependant, les systèmes éducatifs peinent à suivre le rythme de cette évolution sociale et ce, en raison des attentes et des responsabilités attribuées au personnel scolaire qui ne cessent d'augmenter. Une solide formation initiale ne peut à elle seule assurer la formation d'enseignants compétents. Il importe que les organisations scolaires développent des stratégies qui non seulement valorisent le développement professionnel, mais qui permettent aux enseignants de se former tout au long de la vie (Ministère de l'Éducation de l'Ontario (désormais MÉO), 2014; OCDE, 2005; Webster-Wright, 2009). Traditionnellement, plusieurs systèmes d'éducation à travers l'Europe et l'Amérique du Nord font appel aux services de conseillers

pédagogiques afin d'assurer la formation continue des enseignants (Alin, 2008; Duchesne, 2016; Mizell, 2007). Plus spécifiquement en Ontario, la responsabilité du développement professionnel des enseignants relève des conseils scolaires et des directeurs d'école. Les conseillers pédagogiques font cependant partie de l'équipe d'accompagnement qui assure l'instauration d'un tel dispositif (MÉO, 2013) et leur tâche première est de soutenir le personnel enseignant en transition vers la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques.

### **Recrutement et formation des conseillers pédagogiques**

Les conseillers pédagogiques (dorénavant CP) sont recrutés parmi les enseignants chevronnés qui sont réputés manifester une bonne compréhension de la réalité de la salle de classe composée d'enfants ou d'adolescents (Duchesne, 2016; Dugal, 2009). D'autres éléments tels que la capacité d'innovation, l'aptitude pour la communication et les habiletés personnelles et relationnelles sont également pris en considération en plus de la discipline d'expertise de la personne (Dugal, 2009; Harrison et Killion, 2007; Lessard, 2008). À notre connaissance, il n'existe pas de cursus de formation spécifique permettant d'acquérir les connaissances et les compétences essentielles au rôle du CP œuvrant dans les milieux d'éducation élémentaire et secondaire canadiens. Ces professionnels semblent assurer le développement de leurs compétences par l'apprentissage vicariant ou directement par la pratique du métier (Duchesne et Gagnon, 2013; Gagnon, 2010). Une formation appropriée destinée aux CP est jugée nécessaire puisqu'ils occupent des fonctions différentes de celles de l'enseignant et que le recours à une gamme de compétences en tant que formateurs d'adultes est implicite pour travailler auprès de cette population apprenante (Draelants, 2007; Dugal, 2009).

### **Rôles, tâches et défis des conseillers pédagogiques**

Les rôles et les tâches des CP sont multiples, complexes et ambigus, car ce dernier doit composer avec les demandes ministérielles et les plans d'action des conseils scolaires. De plus, le CP doit s'insérer dans des cultures particulières, propres à chaque environnement et à la population enseignante qu'il accompagne; de là l'ambiguïté des rôles qui sont généralement mal définis (Draelants, 2007; Fullan et Knight, 2011; Psencik, 2015). Plusieurs auteurs répertorient les rôles des CP, et bien que les dénominations choisies soient différentes, les mêmes catégories reviennent. Le classement de huit rôles suggéré par Duchesne (2016), soit l'expert de contenu, le conseiller, le formateur, l'accompagnateur, le collaborateur, le praticien réflexif, le gestionnaire et l'agent de changement, nous est de grand intérêt puisqu'il est issu d'une recherche conduite

auprès de CP en Ontario et qu'il touche de près les sujets de la présente étude. Ainsi pour agir selon ces multiples rôles et faire face aux défis qu'il rencontre, le CP doit pouvoir se référer à des savoirs relationnels, des savoirs de formateur d'adultes et des savoirs d'agent de changement. La résistance aux changements du personnel scolaire, les croyances et les convictions autant profondes que personnelles à propos de l'éducation et la clarté des communications entre les CP et les enseignants constituent d'autres défis qu'ils doivent aussi relever (Draelants, 2007; Duchesne, 2016; Knight, 2011). Il est par ailleurs important de noter qu'en Ontario, les CP sont d'abord et avant tout des enseignants et qu'ils conservent ce même statut aux plans organisationnel et syndical que les enseignants qu'ils accompagnent. Alors, pour réussir la transition de la salle de classe à son nouveau statut professionnel, le CP doit d'abord construire sa propre crédibilité, car ses relations avec le personnel enseignant peuvent parfois être tendues et sa légitimité remise en question (Draelants, 2007). Les CP doivent posséder les compétences qui leur permettront d'établir des relations de confiance, de s'assurer le maintien d'une compréhension de la réalité du terrain dans leur discours comme dans leurs pratiques et d'instaurer leur pouvoir d'influence auprès des enseignants.

### **Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement**

Le rôle d'agent de changement constitue le noyau central de l'identité professionnelle du CP, car à ce titre, il n'exerce pas directement l'autorité, mais il doit plutôt s'assurer que des conditions favorables soient mises en place pour que les enseignants s'approprient le changement de manière engagée et critique (Lessard, 2008). Certaines compétences professionnelles sont nécessaires pour soutenir un changement et ce, davantage lorsque celui-ci est prescrit. Le CP qui agit en tant qu'agent de changement doit d'abord établir une cohérence entre les théories et les stratégies proposées, ainsi qu'avec la réalité de la salle de classe; par ailleurs, il doit être capable de guider, d'inspirer et de susciter l'engagement des enseignants qu'il accompagne (Lafortune, 2008). Mettre l'accent sur l'apprentissage, soutenir un questionnement collaboratif mettant au défi raisonnement et pratiques, et assurer l'efficacité du leadership pédagogique sont également des conditions nécessaires à un changement de pratique durable (Katz et Dack, 2013). Lorsqu'il est question d'influence et de distribution du leadership, les enseignants accordent généralement leur confiance à un leader qui démontre ses compétences et son intérêt pour l'organisation, que ce dernier occupe un poste d'autorité ou non (Leithwood, Day, Sammons et Hopkins, 2006). Les CP jouent un rôle de premier plan auprès des enseignants qui préparent les élèves à relever des défis

et à vivre des succès dans un monde en perpétuelle transformation (Dedering, Goecke, et Rauh, 2014); la formation continue collective des enseignants est dès lors essentielle pour amener un changement de pratique durable en classe. Il est ainsi permis de se demander comment les CP exercent les compétences d'agent de changement qui s'apparentent à celles attendues de la part des leaders (Landry, 2012). Bien que la combinaison de plusieurs types de leadership soit probablement utilisée lorsqu'il s'agit de mettre en place les changements de pratique prescrits, le leadership transformationnel capte particulièrement notre attention dans le cas du CP. En effet, l'autorité du leader transformationnel, jugée démocratique, est tout d'abord basée sur la compétence, le dévouement, l'authenticité et la capacité de transcender sa vision pour ainsi influencer le comportement des enseignants qu'il accompagne, ce qui s'apparente aux aptitudes mentionnées précédemment à propos du CP dans son rôle d'agent de changement (Avolio, 2011; Bass, 1998; Gendron et Lafortune, 2009). La paucité de travaux à ce sujet ne fait qu'alimenter la pertinence de se pencher sur l'étude des compétences en leadership nécessaires au CP pour agir en tant qu'agent de changement auprès des enseignants.

Le changement en milieu organisationnel est laborieux (Collerette, Delisle et Perron, 1997), la formation des CP est limitée (Duchesne, 2016) et il est essentiel de partager le leadership entre les directions d'école, les CP et les enseignants afin de réaliser des changements durables (Awad, 2015; Block, 2011; Fullan, 2002; Hallinger, 2009). De plus, l'influence des agents de changement qui n'occupent pas des positions de supervision a été peu étudiée (Bussey, Welch et Mohammed, 2014). Par conséquent, l'étude dont il est question dans cet article vise à répondre à la question de recherche suivante : Comment se manifeste le leadership transformationnel exercé par des CP au regard de leur rôle d'agent de changement auprès des enseignants des conseils scolaires de l'Ontario?

### **L'agir compétent et le leadership transformationnel**

Tout d'abord, nous nous appuyerons sur les travaux de Le Boterf (2015) pour circonscrire le concept *d'agir compétent*. Par la suite, nous approfondirons le concept de *leadership transformationnel* tel que proposé par Bass (1998).

#### **L'agir compétent**

Dans son modèle conceptuel de *l'agir compétent en situation de travail*, Le Boterf (2015) nous invite à considérer la compétence comme un processus mis en œuvre par un individu qui agit de façon pertinente, cohérente, responsable et qui prend en compte les conséquences de ses

actes dans diverses circonstances. L'individu qui s'engage dans un tel processus doit savoir jumeler ses connaissances, ses habiletés, son mode de raisonnement, ses ressources, sa créativité et son intuition afin de prendre des décisions face aux imprévus et à la complexité des systèmes (Le Boterf, 2011, 2015). Ce combiné s'apparente aux compétences nécessaires au CP qui agit en tant qu'agent de changement et à qui les enseignants accordent leur confiance.

Le Boterf propose un modèle dans lequel trois facteurs sont mobilisés de façon cohérente afin de permettre à l'individu d'agir avec compétence en situation de travail; le *savoir-agir*, qui entraîne la mobilisation et la combinaison des ressources de l'individu; le *vouloir-agir*, qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte dans lequel il intervient; ainsi que le *pouvoir-agir* qui renvoie aux contextes et aux conditions sociales qui rendent possibles la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu (Le Boterf, 2015). Dans le cadre de notre recherche, nous avons tenté de mieux comprendre l'agir-compétent dans l'exercice du leadership transformationnel des CP qui accomplissent leur mission, c'est-à-dire; accompagner leurs collègues enseignants vers un changement de pratique durable.

### **Le leadership transformationnel**

Le concept de LT a d'abord été élaboré par Burns (1978) dans les milieux politiques. Dans leur modèle «Full range of leadership» en référence aux systèmes organisationnels, Bass et Avolio (1994) proposent trois styles de leadership, soit le leadership transactionnel, le leadership de type laisser-faire et le LT. Les CP ont possiblement recours, selon les tâches qu'ils effectuent, à l'un ou l'autre de ces trois types de leadership; cependant, puisqu'ils n'assument pas de fonctions de supervision du personnel et que nous nous intéressons particulièrement à l'agir compétent du CP au regard du rôle d'agent de changement qui lui est attribué dans une structure horizontale de leadership, nous avons choisi d'explorer seulement les composantes associées au LT tel que défini par Bass (1998). Il s'agit de l'un des rares modèles de leadership dont la validité a été démontrée dans des études touchant aux domaines des affaires, de la défense nationale, de la santé et en référence aux systèmes organisationnels. Il a été introduit au monde de l'éducation par Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999) et son apport à la compréhension de comportements en milieux scolaires est significatif (Dussault, Valois et Frenette, 2007).

Le leader transformationnel vise essentiellement à orienter vers un but commun les collaborateurs au sein d'un même système afin de servir l'organisation au-delà de leurs intérêts personnels (Alegre et Levitt, 2014; Bass, 1998; Kirkbride, 2006). On retrouve chez l'individu qui

fait preuve de LT, la capacité de communiquer avec confiance ses valeurs et sa vision, de même que le savoir-faire pour engager et motiver ses collègues de travail. Selon Bass (1998), l'intégrité, la confiance, la loyauté et l'engagement sont au cœur de la démarche du leader transformationnel en ce sens que ce meneur, totalement dévoué, accepte de se montrer vulnérable en acceptant la critique et en corrigeant ses erreurs.

Bass (1998) propose quatre composantes au LT, soit les *considérations individualisées*, *l'inspiration et la motivation*, la *stimulation intellectuelle* et *l'influence charismatique*. Ces composantes se sont imposées afin de guider notre étude, puisque plusieurs rapprochements entre les compétences déployées par le leader transformationnel, l'agent de changement et le CP peuvent être tissés.

#### *Considérations individualisées*

Le leader transformationnel fait preuve de *considérations individualisées* lorsqu'il est à l'écoute des besoins de chaque individu et qu'il favorise une communication bidirectionnelle dans le but de promouvoir l'émancipation de chacun. Ce leader confiant et disponible fait preuve d'empathie, reconnaît et valorise les divergences en termes de besoin et de capacité entre les membres de son équipe de travail, en plus de leur offrir soutien et encouragement. Il porte une attention particulière à la croissance professionnelle des personnes qui l'entourent en créant des occasions d'apprentissage à leur juste mesure et ce, dans un climat où l'individu est considéré de manière holistique. Ceci s'apparente au rôle du CP, lorsque Duchesne (2016) mentionne que ce dernier doit s'adapter à un public qui peut varier en termes de besoins. Dionne, Savoie-Zajc et Couture (2013), pour leur part, avancent que l'individu qui accompagne les communautés d'apprentissage, bien souvent le CP en Ontario, doit faire preuve d'empathie, de compréhension et d'humour. Enfin, Knight (2011) précise que le CP doit entrer dans des dialogues avec humilité pour créer un climat permettant à chacun de s'exprimer afin de prendre des décisions collectives.

#### *Inspiration et motivation*

L'*inspiration et la motivation* sont décelées chez le leader qui sait encourager une vision positive de l'avenir. Enthousiaste et engagé, il fait les premiers pas et prend parfois certains risques afin d'être proactif dans la résolution de problèmes, ce qui lui permet d'accroître considérablement la confiance qu'on lui accorde. Cette composante est observable chez le CP lorsque celui-ci se montre curieux à l'égard de pratiques innovantes et qu'il adhère de façon réfléchie aux changements souhaités par l'organisation scolaire, puisqu'il démontre ainsi son

désir d'apprendre et de collaborer avec son équipe de travail vers l'atteinte d'un objectif commun.

### *Stimulation intellectuelle*

Le leader transformationnel favorise la *stimulation intellectuelle* par son questionnement. Il encourage l'innovation et la créativité, de même qu'une pratique réflexive pour que les collaborateurs analysent et réévaluent les solutions en vue d'atteindre un objectif. Lorsqu'il est stimulé intellectuellement, chaque membre d'une équipe tend à se surpasser de sorte que l'empressement pour mener aux changements est créé. D'ailleurs, afin d'approfondir les réflexions, de générer de riches échanges et conséquemment, d'identifier les meilleures solutions, le CP doit trouver des méthodes innovantes et constamment assurer les liens entre la théorie et les pratiques à instaurer (Davies, Herbst et Reynolds, 2008; Patterson, Grenny, McMillan et Switzler, 2009; West et Cameron, 2013).

### *Influence charismatique*

Le leader transformationnel qui présente la composante d'*influence charismatique* est un leader intègre, respecté et à qui l'on fait confiance. On dit qu'il est persévérant, déterminé et qu'il possède de grandes capacités. L'individu qui exhibe une influence charismatique est perçu comme un modèle et ses collaborateurs s'identifient à lui pour généralement adopter ses pratiques ou son attitude. L'excellence du rendement et de l'expertise dans un domaine disciplinaire font généralement partie des critères d'embauche du CP (Duchesne, 2016). Ses connaissances et ses *savoirs de conseil* (Lessard, 2008), en plus de ses qualités d'enseignant et d'animateur, lui permettent d'être estimé au sein de ses équipes de travail. De plus, un CP honnête et fiable saura construire sa propre crédibilité pour ainsi établir des relations de confiance (Draelants, 2007; Lessard, 2008; Psencik, 2015).

Tout comme Duchesne (2016) qui souligne que le CP, dans son rôle d'agent de changement, favorise la transformation d'attitudes chez les enseignants, Leithwood (2012), soutient que le leader transformationnel cherche constamment à favoriser le développement professionnel des enseignants et à les aider à développer et à maintenir une culture de collaboration. Il croit que la résolution des problèmes en équipe mène à des solutions plus efficaces; c'est ce qu'avance la théorie de Bass (1998) qui stipule qu'au final, le leader transformationnel accompagne ses collaborateurs dans un processus de changement afin qu'ils deviennent eux-mêmes des leaders.

## **Méthodologie**

Cette recherche qualitative interprétative s'inscrit dans un paradigme constructiviste de type exploratoire puisqu'elle est fondée sur la compréhension des manifestations du LT des CP œuvrant dans le système scolaire de l'Ontario aux paliers élémentaire et secondaire en tant qu'agents de changement.

### **Constitution de l'échantillon**

Étant donné la complexité de l'objet de recherche et afin de considérer les différents points de vue pour en dégager une compréhension profonde, nous avons eu recours à un échantillonnage théorique (Savoie-Zajc, 2011). Puisqu'il n'était pas question d'arriver à une généralisation, mais bien d'étudier un phénomène empirique, ce type d'échantillonnage nous a permis d'observer le phénomène à l'étude en tenant compte de caractéristiques connues (Deslauriers, 1991). Dans le but d'appuyer et d'enrichir notre compréhension (Creswell, 2013), nous avons également opté pour un échantillonnage mixte composé de sept CP et de leur quatre directrices de services pédagogiques (désormais DSP) respectives.

### **Le recrutement et les procédures d'échantillonnage**

Après avoir obtenu l'autorisation déontologique des conseils scolaires ciblés de même que de notre institution universitaire pour mener la recherche, le recrutement des participants s'est effectué parmi quatre des douze conseils scolaires francophones de l'Ontario. L'étude a été menée auprès de sept CP, soit six femmes et un homme à partir d'un bassin potentiel d'environ deux cents individus. Les DSP (directrice des services pédagogiques) des quatre conseils scolaires visés ont été consultées afin de nous recommander des candidats CP qui, à leur avis, répondaient aux critères de sélection (Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, un tableau décrivant les caractéristiques issues des concepts clés associés au LT de Bass (1998) (annexe A) leur a été fourni. Au moment de la collecte de données, les participants possédaient de dix à trente ans d'expérience dans le domaine de l'éducation, dont deux à quatorze années en tant que CP ou de deux à dix ans en tant que directrices des services pédagogiques.

### **Collecte de données**

L'entrevue semi-dirigée a été choisie comme outil de collecte de données auprès des CP, car, comme l'explique Savoie-Zajc (2011), l'exercice se voulait une interaction verbale entre la chercheuse et les participants afin de dégager les compétences déployées et de déceler les manifestations du LT pour ainsi mieux comprendre le phénomène étudié. Les entrevues,

enregistrées sur support audionumérique et d’une durée d’environ soixante-quinze minutes, ont été réalisées en personne ou à distance. Le guide d’entrevue (voir annexe B) a été développé dans le but de saisir les manifestations du LT à partir de ses quatre composantes en laissant toutefois l’espace au participant pour exprimer son point de vue personnel sur les thèmes abordés.

Dans le cas des DSP, un questionnaire électronique (voir annexe C) à propos de l’exercice du LT et de la mise en œuvre de ses quatre composantes effectuée par le CP a servi d’instrument de collecte de données. L’information colligée auprès des DSP a servi à appuyer les propos des CP à l’égard de leurs manifestations du LT, ce qui nous a permis d’enrichir notre compréhension en ce qui a trait aux compétences déployées par le CP qui réussit à mettre en œuvre un changement de pratique auprès des enseignants qu’ils accompagnent.

### **Analyse des données**

L’analyse des verbatim à l’aide du logiciel NVivo 10 s’est, en premier lieu, effectuée par la création de codes dans le but de guider l’interprétation des données. Ces codes ont été regroupés et mis en relation avec les composantes du leadership transformationnel de Bass (1998) et l’agir compétent en situation de travail de Le Boterf (2015). Cette méthode a été utilisée afin d’extraire des unités de sens, de les mettre en relation pour les comparer, de les regrouper en catégories pour ensuite les interpréter. Suivant une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011), certains concepts étaient prédéterminés, laissant toutefois la possibilité d’en créer de nouveaux en cours d’analyse à partir des données émergentes. Le tableau 1 ci-dessous permet de voir l’organisation des codes par catégories lors du processus d’analyse.

Tableau 1 : Exemple de catégorisation à partir des codes provisoires lors du processus d’analyse (Les sources représentent le nombre de CP qui ont parlés du code et les références représentent le nombres de fois dont on a fait allusion au code.)

<b>Catégories à partir des composantes du LT et catégorie émergente</b>	<b>Codes provisoires en lien avec la catégorie</b>  <b>Codes de référence</b>	<b>Liens à l’agir compétent</b> <b>S - savoir agir</b> <b>V - vouloir agir</b> <b>P - pouvoir agir</b>	<b>Description des codes</b>
	<b>Pratique réflexive</b> <b>7/54</b>	S	Énoncé démontrant que le CP encourage la pratique réflexive par son questionnement ou en favorisant l’analyse.

<b>Stimulation intellectuelle</b>	<b>Techniques d'animation 6/15</b>	S	Énoncé démontrant que le CP utilise des techniques d'animation stimulantes et engageantes pour les adultes.
	<b>Développement des compétences 7/37</b>	V	Énoncé par lequel le CP précise les sources, les processus, les événements qui ont soutenu le développement de ses compétences en tant que CP.
	<b>Expertise professionnelle 7/29</b>	P	Énoncé démontrant que le CP est perçu comme ayant des compétences élevées et reconnues dans un domaine particulier.

Un statut dominant a été accordé aux données qualitatives recueillies lors des entrevues, cependant l'analyse des questionnaires auxquels ont répondu les DSP, ont permis à ces derniers d'identifier les compétences et les manifestations de LT des CP au regard de leur rôle d'agent de changement. La complémentarité de notre design nous a permis de faire des rapprochements entre les deux types de données et entre les concepts clés, et d'ainsi obtenir une compréhension plus riche des témoignages des participants.

### **Présentation des résultats**

Dans cette section, les manifestations du *leadership transformationnel*, telles qu'élaborées par Bass (1998) et *l'agir compétent en situation de travail* des CP, à la lumière des travaux de Le Boterf (2015) seront présentées dans le but de comprendre les processus mis en place par les CP dans leur exercice du leadership en tant qu'agents de changement.

#### **Leadership transformationnel**

Puisque nous nous intéressons particulièrement à l'agir compétent du CP au regard du rôle d'agent de changement qui lui est attribué dans une structure horizontale de leadership, les quatre composantes du leadership transformationnel, soit les *considérations individualisées*, *l'inspiration et la motivation*, la *stimulation intellectuelle* et *l'influence charismatique* sont révélatrices quant à la façon dont se manifeste le leadership du CP dans son rôle d'agent de changement.

#### *Inspiration et motivation*

D'emblée, les CP interrogés, appuyés des DSP, ont mentionné à plusieurs reprises l'importance d'innover, de collaborer, d'encourager la prise de risque, de motiver et, afin d'être crédibles, d'avoir les compétences requises tant du point de vue de la discipline d'expertise que de l'accompagnement professionnel. Andrée (CP) mentionne : *Pour les gens qui sont indécis, je*

*me base sur les recherches et je suis capable, avec ma passion... d'encourager les gens à essayer.* Ils accordent également beaucoup d'importance à certains facteurs pour expliquer la réussite d'un changement de pratique durable tels que partager une vision commune avec toute l'équipe, offrir une structure d'accompagnement adéquate en temps et en fréquence et une collaboration étroite avec la direction de l'école. Leur passion pour la pédagogie et leur façon d'amener les équipes de travail à prendre conscience de l'impact du changement sont sources d'inspiration pour leur entourage. Lorsque questionnée sur la façon dont elle devient source d'inspiration, Évelyne (CP) répond : *Quand je parle de pédagogie, quand les gens voient l'innovation ou le changement et le désir d'amélioration qui m'habite, je pense que c'est ça qui inspire plusieurs personnes.* Toutes ces caractéristiques font partie du bagage du CP dans le but de mobiliser les enseignants non seulement vers un changement de pratique, mais également dans un effort de développer leurs propres aptitudes au leadership.

#### *Stimulation intellectuelle*

L'utilisation d'une pratique réflexive a fait l'unanimité chez les participants. Lysanne (DSP) résume bien cette idée : *Les activités planifiées permettent d'amener le personnel à réfléchir sur leurs pratiques. Les activités comprennent plein de défis et permettent l'erreur.* De plus, tous les participants ont mentionné que le questionnement et l'analyse de données pour identifier les besoins d'apprentissage et résoudre les problèmes sont non seulement très efficaces pour engager les enseignants accompagnés, mais sont au cœur du travail de collaboration et essentiels dans la mise en œuvre d'un changement de pratique. Frédérique (CP) mentionne : *On n'est plus à l'heure de la mécanique d'enseignement,* opinion que partagent la plupart des participants. De son côté, Gabriel (CP) ajoute :

*Je tente d'intervenir par questionnement car un de mes buts, c'est de développer les habiletés. Donc, si je donne ou si je dis tout [...] bien quand je quitte... ok ils ont des réponses à ça, mais ils n'ont pas réfléchi. Mon souhait c'est qu'à long terme, au lieu d'attendre que quelqu'un vienne les accompagner... qu'ils aillent chercher les solutions dont ils ont besoin et qu'ils deviennent autonomes.*

Un autre point soulevé par l'ensemble des CP est leur rôle de catalyseur, puisqu'ils tentent d'engager les équipes-école dans une démarche de changement de pratique. Pour ce faire, ils doivent constamment développer leurs propres connaissances et habiletés, ce que chacun a exprimé prendre plaisir à faire. Myriam (CP) explique que : *les enseignants ont juste besoin*

*qu'on leur présente de nouvelles idées et qu'on crée des opportunités. De mettre en place juste certains éléments puis de faire cheminer les gens dedans, puis de finalement s'effacer en arrière de ça.* La stimulation intellectuelle doit être omniprésente dans le travail des CP interrogés, car ces derniers mentionnent devoir accompagner les enseignants dans un processus de résolution de problèmes où les solutions ne sont pas données, mais bien développées dans un esprit de collaboration et d'innovation.

#### *Considérations individualisées*

Cette idée d'amener l'individu accompagné à développer son autonomie et sa responsabilisation prend racine dans l'évaluation des besoins et du soutien offert à chacun. Selon les participants, considérer les besoins individuels veut dire être flexible et capable de s'adapter; d'ailleurs certains ont mentionné avoir développé ces compétences avec les années et à travers les expériences vécues. Afin d'amener un changement de pratique, les CP participant, tout comme les DSP, ont mentionné que diverses mesures de soutien sont offertes afin d'appuyer le développement des connaissances et des compétences, d'atteindre l'objectif personnel de chacun, d'offrir un soutien ponctuel ou émotionnel lorsqu'un enseignant a un besoin particulier, d'encourager la motivation afin de poursuivre la mise en œuvre du changement souhaité et d'appuyer les enseignants par une structure d'accompagnement adaptée. Lorsque les participants ont évoqué ce dernier point, ils ont mentionné que le contexte dans lequel ils travaillaient peut être favorable ou non au changement de pratique, en ce sens qu'ils doivent offrir une structure d'accompagnement sur mesure qui convient aux besoins de l'enseignant, mais que ce n'est pas toujours possible. Quelques mots de Gabriel (CP) résument bien cette idée :

*Je pense qu'il y a une évolution par rapport à la pratique qu'on aimerait changer. Il y a une certaine progression et il y a différents éléments qui sont utilisés à différents moments selon le contexte. Pour moi, c'est important de reconnaître ça chez un enseignant pour être capable de cerner où la personne est rendue et pour être en mesure de proposer la prochaine étape.*

La DSP Danièle ajoute : *Elle accompagne beaucoup le personnel. Elle accueille les questions, les suggestions et travaille avec eux afin que les enseignants puissent cheminer. Une de ses plus grandes forces, c'est le monitoring et les suivis.* Toutes ces formes de soutien doivent être offertes dans un climat de travail harmonieux et pour ce faire, les participants ont souligné l'importance d'investir temps et efforts dans le développement de relations de travail positives,

de prendre en compte l'expertise des enseignants qu'ils accompagnent et, surtout, de respecter leur cheminement.

### *Influence charismatique*

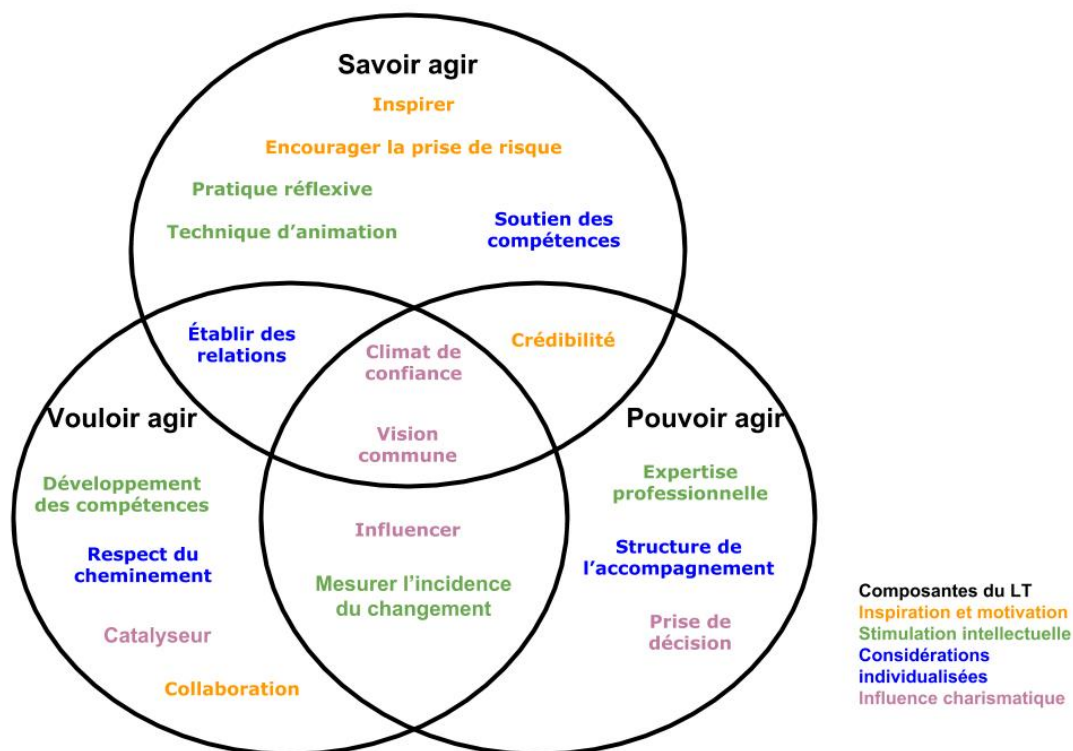
L'influence charismatique peut être un amalgame de plusieurs points soulevés dans les trois premières composantes du LT présentées ci-haut. Les participants ont fait allusion à de multiples reprises que le développement de liens de confiance solides est essentiel et qu'un contexte favorable à leur leadership doit comprendre d'abord et avant tout le partage d'une vision commune et la collaboration avec la direction, que le climat de travail doit être sans jugement et qu'il faut soutenir le cheminement des enseignants à petits pas et sur une longue période de temps. De plus, ils ont affirmé devoir agir en tant que modèles tel qu'en étant prêts eux-mêmes à prendre des risques et en faisant preuve d'intégrité. Frédérique (CP) affirme ici : *il faut vraiment être capable d'instaurer un climat de confiance. Veux, veux pas, il faut que tes « babines suivent tes bottines » [...] quand t'es leader, il faut être capable de faire ce que tu demandes aux autres de faire.* Natasha (CP) ajoute : *On doit se mettre en position vulnérable, avouer qu'on ne sait pas et en plus, prendre le risque.* Les participants ont fait ici référence à leur capacité d'influencer les enseignants vers un changement de pratique en développant des relations de confiance basées sur le respect, l'intégrité et l'authenticité, et en modélisant eux-mêmes la prise de risque vers un tel changement.

### **Agir compétent en situation de travail**

Tel que mentionné plus tôt, Le Boterf (2015) nous invite à considérer la compétence comme un processus mis en œuvre par un individu qui agit de façon pertinente, cohérente et responsable dans diverses circonstances. Pour ce faire, il suggère que la compétence, dans une situation professionnelle, combine trois facteurs : le *savoir-agir*, le *vouloir-agir* et le *pouvoir-agir*.

Le processus d'analyse a permis de mettre en évidence les compétences déployées par les CP dans leur rôle d'agent de changement relevant des trois facteurs de LeBoterf (2011) précédemment évoqués et de les mettre en lien avec les quatre composantes du LT de Bass (1998). La figure qui suit permet de voir l'interrelation entre les deux modèles.

Figure 1 : Exemple de l'interrelation entre le *Leadership transformationnel* de Bass (1998) et *L'agir compétent en situation de travail* de LeBoterf (2011).



Les prochains paragraphes fourniront une explication plus approfondie de ces liens afin de mieux comprendre l'agir-compétent dans l'exercice du leadership transformationnel des CP qui accomplissent leur mission, c'est-à-dire; accompagner leurs collègues enseignants vers un changement de pratique durable.

### *Savoir-agir*

Outre les compétences générales mentionnées par les sept CP participant, certains *savoir-agir*, comme encourager la prise de risque, pousser et déstabiliser, innover, diriger, agir en tant que modèle avec intégrité, offrir un soutien sur le plan des pratiques pédagogiques et de façon personnalisée auprès d'une population adulte, ont également été soulevés. Assurer une pratique réflexive et respecter le cheminement des participants sont deux savoir-agir qui se sont imposés tout au long des sept entrevues et qui ont également été jugés essentiels par les DSP, comme en témoigne Anne : *les CP utilisent le questionnement et la pratique réflexive de façon constante*. Myriam (CP) affirme clairement cette idée : *je dois poser les bonnes questions pour faire réfléchir, pour faire avancer les gens*. Natasha (CP) va encore plus loin en ajoutant : *j'aime leur*

*retourner leurs questions pour voir d'où part leur besoin et essayer de creuser, car je pourrais répondre à leurs questions sans comprendre d'où ça vient et peut-être ne pas cheminer dans le sens dont la personne a besoin.* Les participants ont exprimé que le CP doit savoir combiner et mobiliser les ressources appropriées, telles que leurs connaissances et leurs savoir-faire, afin de mettre en œuvre un amalgame de *savoir-agir* pertinents pour accompagner les équipes de travail vers un changement de pratique.

#### *Vouloir-agir*

Même si le CP possède le *savoir-agir* pour certaines compétences, encore faut-il qu'il ait la motivation de le mettre en action. Les sept CP participant ont souligné l'importance d'investir temps et efforts pour établir des relations de confiance et un climat de collaboration conduisant les équipes de travail vers une vision commune pour résoudre les problèmes. Certains d'entre eux ont souligné l'importance de croire dans la bonne volonté de tous les enseignants, bien qu'ils doivent parfois composer avec diverses formes de résistances. Tous les CP participant ont exprimé vouloir constamment parfaire leurs connaissances et leurs habiletés dans le but d'agir en tant que catalyseurs pour ainsi influencer les changements de pratique et pour pouvoir s'adapter aux besoins de chaque enseignant accompagné tout en respectant le niveau de cheminement de celui-ci de même que son niveau de compétence. Natasha (CP) explique : *J'apprends beaucoup par moi-même et je pense que j'essaie de toujours me questionner dans ma façon de faire.* France (CP), de son côté, mentionne : *on apprend et après ça, on va le travailler avec les enseignants, ça nous aide à grandir professionnellement.* Cette motivation personnelle pour soutenir les enseignants et cette quête à parfaire ces habiletés s'avèrent être deux caractéristiques bien présentes chez l'ensemble des participants.

#### *Pouvoir-agir*

Les participants ont tous mentionné l'importance d'établir leur crédibilité à partir de leur *savoir-agir* et de leur *vouloir-agir* afin de *pouvoir-agir* et ce, non seulement auprès des enseignants accompagnés, mais davantage auprès des directions des écoles au sein desquelles ils assurent un accompagnement. De plus, Le Boterf (2015) inscrit le *pouvoir-agir* dans des contextes où les conditions offrent une marge de manœuvre permettant de prendre des initiatives. Or, il s'est avéré, tout au long de l'exercice, que les contextes dans lesquels les participants œuvrent ont une influence importante sur leur leadership et sur les changements de pratique des enseignants. *Pouvoir-agir* semble être source de préoccupation pour les CP consultés et c'est

probablement pour cette raison qu'ils en ont parlé davantage. Tout d'abord, les participants, incluant les DSP consultées, ont mentionné que le CP doit collaborer étroitement avec la direction d'école et que lorsque cette dernière n'est pas pleinement engagée, ou si le CP et la direction d'école ne partagent pas une vision commune, le changement de pratique est plus difficile à mettre en place et sera probablement éphémère. Partager une vision commune avec l'équipe de travail, œuvrer dans un climat de confiance et sans jugement, de même que posséder l'expérience professionnelle considérée suffisante par les personnes accompagnées sont des facteurs favorables à leur leadership et au changement de pratique. À l'opposé, le changement imposé d'en haut, la réputation discutable de certains CP et la planification du changement à des moments inopportuns au calendrier scolaire peuvent être défavorables au leadership ou au changement de pratique. Évelyne (CP) exprime :

*J'ai senti un peu, quand j'ai commencé mon rôle de CP, que les enseignants m'avaient comme «changée de clan»... les CP sont perçus comme étant un peu plus proches de la direction que des enseignants... probablement parce qu'on arrive du conseil avec les nouveautés à mettre en place... c'est perçu comme si on arrive avec des ordres à propos de ce que les enseignants doivent faire.*

Par ailleurs, tous les CP participant ont largement parlé de l'influence de la structure d'accompagnement dans la mise en place d'un changement de pratique durable. Ils ont souligné que les temps de l'année, la durée et la fréquence de l'accompagnement importent beaucoup. Ils ont également insisté sur le fait que l'échelonnage de la structure d'accompagnement, c'est-à-dire d'une simple formation au co-enseignement en passant par le modelage et la pratique réflexive, tout en considérant le type de regroupement (soit un à un ou en équipe de collaboration), sont à étudier avant d'offrir l'accompagnement et qu'il n'y a pas de recette parfaite. Ce constat est soutenu par la DSP Marie-Pier en parlant de l'une des CP sous sa responsabilité : *elle offre des accompagnements sur mesure selon les degrés de mises en œuvre; jamais d'initiatives systémiques qui ne répondent pas aux besoins des enseignants. D'ailleurs, ces derniers nous expriment leurs besoins et nous planifions comment y répondre par après.* Donc, l'existence de tels contextes ajoute des défis au travail des CP afin de *pouvoir-agir*; ces derniers doivent alors savoir identifier les marges de manœuvre possibles et les mettre à disposition en temps opportun.

Les témoignages des participants ont permis de tisser des liens entre les compétences nécessaires au CP pour exercer un changement de pratique et le leadership transformationnel. Nous avons pu constater que leurs compétences pour un *agir compétent en situation de travail*, s'apparentent à celles nécessaires au leader transformationnel. La discussion portera sur la réponse à la question initiale de la recherche, soit : Comment se manifeste le leadership transformationnel exercé par des CP au regard de leur rôle d'agent de changement auprès d'enseignants des conseils scolaires de l'Ontario?

### **Discussion**

La discussion portera sur la réponse à la question initiale de la recherche, soit : Comment se manifeste le leadership transformationnel exercé par des CP au regard de leur rôle d'agent de changement auprès d'enseignants des conseils scolaires de l'Ontario?

#### **Liens entre le rôle d'agent de changement et le leadership transformationnel**

Les participants ont confirmé qu'une gamme de compétences leur est nécessaire pour mener un changement de pratique et que ces compétences se chevauchent au sein des divers rôles qu'ils ont à jouer. Il peut être difficile de dissocier leur rôle d'agent de changement des sept autres rôles du CP identifiés par Duchesne (2016). Tout comme pour le leader transformationnel (Bass, 1998), ils doivent savoir identifier les besoins, communiquer clairement, établir des relations positives, collaborer avec divers intervenants et inviter à la pratique réflexive dans le but de résoudre des problèmes. Cependant, ce qui devient particulier au rôle d'agent de changement est que l'on demande à ce dernier d'assurer la cohérence dans la mise en œuvre des orientations systémiques et, même au-delà, de favoriser la transformation des attitudes des enseignants. Ceci s'apparente encore une fois au leader transformationnel puisque pour partager une vision commune avec leurs différentes équipes de travail, les participants ont exprimé qu'ils participaient à la prise de décision complexe en prenant part à l'évaluation des besoins des élèves par l'analyse des résultats de ceux-ci et en identifiant des solutions possibles qui requièrent la consultation de plusieurs acteurs, tels que les enseignants, les directeurs d'école et les experts de matière (Rehman et Waheed, 2012). Leurebourg et IsaBelle (2014) ont relevé que même si la prise de décision collective est fréquente dans les écoles de l'Ontario, il demeure que l'analyse de l'impact de ces décisions et le processus de révision pour en mesurer l'efficacité sont encore bien peu compris. Bien que certains participants avouent que ce soit un défi, la plupart d'entre eux

soutiennent que de mesurer l'impact de leur accompagnement est essentiel et que celui-ci se manifeste, par exemple, dans les résultats des élèves alors que des critères de réussite bien précis ont été établis. Ils renchérissent en disant que pour établir ces critères il est nécessaire d'avoir un certain degré de connaissance du sujet choisi. De plus, certains participants se sont même avancés pour dire que c'est au moment où les enseignants voient l'incidence des nouvelles pratiques sur l'amélioration des résultats de leurs élèves, que les changements deviennent durables et que la transformation d'attitude se produit.

Les CP interrogés affirment constater un changement lorsqu'ils sont témoins des nouvelles pratiques instaurées en classe par l'enseignant après que l'accompagnement soit terminé ou lorsque la pratique est mise en œuvre dans un autre contexte. En d'autres occasions, ils perçoivent un changement de conceptions ou de croyances dans le discours des enseignants accompagnés. Les manifestations des quatre composantes du LT deviennent évidentes puisque les CP attribuent le succès de la mise en œuvre d'un changement de pratique à l'utilisation d'une démarche réflexive, au développement de bonnes relations, au travail collaboratif, au partage d'une vision commune et à l'implication de la direction de l'école. Pour ce faire, ils précisent que leur zone d'influence, en misant sur leur passion, sur leurs convictions et sur leur crédibilité, est d'abord et avant tout d'agir en tant que modèle afin de transformer la théorie en actions et en amenant les personnes accompagnées à voir différemment.

Cinq participants sur sept ont affirmé que leur plus grande satisfaction était de voir qu'une équipe-école qu'ils accompagnaient mettait en œuvre les nouvelles pratiques de façon autonome et qu'il était alors temps pour eux de se retirer. Selon Havelock et Zlotolow (1995), le but ultime de l'agent de changement est non seulement d'appuyer et d'assurer l'intégration du changement dans la pratique, mais d'encourager les équipes de travail à éventuellement trouver des solutions liées à la problématique rencontrée de façon autonome. Des liens peuvent également être tissés avec les propos de Bass (1998) lorsqu'il stipule qu'au final, le leader transformationnel accompagne ses collaborateurs dans un processus afin qu'ils deviennent des leaders eux-mêmes.

Ne devient pas leader qui veut; pour pouvoir influencer ces prises de décision complexes et favoriser la transformation d'attitudes des enseignants vers un changement de pratique durable, le CP doit construire sa propre légitimité (Draelant, 2007) et amorcer une réflexion critique. Selon eux, cette légitimité se construit non seulement à partir de leurs compétences en termes de champ d'expertise et d'habiletés pour œuvrer auprès d'une population adulte, mais aussi en étant

intègres, en démontrant de la passion, en voulant constamment s'améliorer et en étant capables de s'adapter pour répondre aux besoins de chacun. Or, tel qu'il l'a été mentionné plus tôt, le leadership transformationnel, jugé démocratique, se fonde sur la compétence, le dévouement, l'authenticité et la capacité de transcender sa vision pour ainsi influencer le changement (Avolio, 2011; Bass, 1998).

### **La manifestation d'une réflexion critique dans ses pratiques**

L'influence des contextes et le partage des diverses difficultés rencontrées par les CP ont permis l'émergence d'un amalgame particulier de compétences déployé par les participants. Bien qu'elles soient étudiées indépendamment les unes des autres, chacune de ces compétences peut s'insérer dans les composantes du LT, cependant c'est la combinaison et l'usage qu'en font les CP participant qui semble aller au delà des quatre composantes du LT. Lorsque questionnés à propos des défis rencontrés dans leurs fonctions, les CP ont évoqué, outre l'influence des contextes, le manque d'engagement des enseignants lorsqu'ils n'adhèrent pas au changement prescrit, des ressources insuffisantes pour offrir un accompagnement adéquat, leur manque de formation, les défis de l'image projetée liés au titre de CP et les difficultés de communication. Ces témoignages ont mis en valeur un amalgame de compétences menant le CP dans un processus de réflexion critique constant, ce que nous n'avions pas soupçonné au départ. Par exemple, cinq des sept CP ont souligné l'importance de mesurer l'incidence des changements prescrits sur la réussite des élèves dans le but d'en soutenir ou non la mise en œuvre ou de suggérer des façons d'ajuster le tir lorsque leur accompagnement n'a pas l'impact souhaité. Ce sens critique leur permet également d'analyser les situations complexes et de réagir adéquatement que ce soit en collaborant en équipe ou lorsque vient le temps d'influencer les prises de décision quant aux changements imposés ou de la façon de les mettre en œuvre. D'ailleurs, certains participants ont insisté sur la confiance qu'ont les dirigeants de leur conseil scolaire dans le choix des changements prescrits et dans la façon dont ils seront mis en œuvre.

Alors que les points soulevés s'insèrent sans équivoque dans le modèle de l'agir compétent en situation de travail de LeBoterf (2015), la *manifestation d'une réflexion critique dans ses pratiques* apparaît dans les propos des participants comme un élément essentiel pour faire face aux défis rencontrés lors de la réalisation de leur tâches. Quoique cet amalgame de compétences s'inscrive dans la lignée du LT, il semble aller au-delà de celui-ci, car il évoque le travail d'introspection que font les CP participant.

## **L'influence des contextes d'intervention**

L'influence du contexte d'intervention sur le leadership du CP et sur les changements de pratique s'est imposée tout au long des entrevues et s'est avérée source de préoccupation pour les participants. Que ces contextes aient été décrits comme étant favorables ou non, ils sont tous reliés aux conditions pour une collaboration efficace, c'est-à-dire un climat de travail positif, une relation de confiance solide, un partage des croyances et un temps de collaboration (Sharatt et Planche, 2016). D'ailleurs, lorsque consultés au sujet des difficultés rencontrées dans leur travail, les participants se sont surtout exprimés à propos des problèmes dans la structure d'accompagnement, le manque de collaboration avec la direction d'école, les changements de pratique imposés par l'organisation sans oublier la résistance au changement des enseignants lorsque ces derniers n'y croient pas. Selon Lessard (2008), le CP, en tant qu'agent de changement, doit s'assurer que des conditions favorables soient mises en place pour que les enseignants s'approprient le changement de manière engagée et critique. Bien que n'ayant pas toutes les solutions aux défis rencontrés et sachant reconnaître les limites de leur tâche, les participants ont mentionné que leur pouvoir d'influence sur les contextes s'opérait de différentes façons : en faisant preuve de clarté dans leurs communications, en manifestant de l'ouverture d'esprit et de l'écoute afin d'identifier les besoins de l'autre, en établissant des relations de confiance et en s'adaptant aux besoins des enseignants pour pouvoir mieux collaborer. Les DSP ont reconnu chez les CP participant non seulement ces compétences, mais également leur sens de l'initiative, leur capacité d'engager les personnes, leur solide crédibilité et leur influence dans la prise de décision en étant partenaires avec les directions d'école. Ces savoirs, vouloir et pouvoir-agir s'apparentent aux compétences nécessaires au leader transformationnel si l'on considère que le LT a une influence certaine sur le climat de travail et sur la motivation des collaborateurs, dans ce cas-ci les enseignants, à s'engager dans un processus de changement de pratique (Leithwood et al., 2006).

## **Formation en leadership**

Lorsqu'ils arrivent en poste, les CP possèdent déjà certaines compétences, telles que le sens de l'innovation, l'expertise disciplinaire, l'aptitude pour la communication et les habiletés relationnelles (Draelants, 2007; Dugal, 2009; Knight, 2011). Cependant cette liste n'est pas exhaustive puisque la sélection s'opère essentiellement en fonction des succès qu'ont connu ces enseignants auprès de leurs élèves. Outre le soutien occasionnel d'un mentor au début de leur

fonction de CP (Duchesne et Gagnon, 2013), il semble que ces derniers construisent les compétences nécessaires à ce travail complexe à travers différentes expériences vécues et à travers les formations professionnelles reçues au fil des ans. Les participants ayant eu l'occasion de recevoir de la formation en andragogie reconnaissent la richesse de telles occasions de développement professionnel pour parfaire leur pratique. Toutefois aucun d'eux n'a fait mention de formation en leadership, ni en ce qui concerne le processus de changement. D'ailleurs, ils ont très peu parlé de leur leadership en tant que tel, même que certains ont mentionné leur absence de familiarité avec le vocabulaire associé à ce concept. C'est à travers les entretiens de recherche qu'ont émergé les compétences qu'ils utilisent pour engager les enseignants dans un changement de pratique, ce qui nous a permis de recenser les manifestations du LT qu'ils exercent. Étant donné la proximité des compétences nécessaires au CP et au leader transformationnel, nous croyons que le soutien au développement des compétences du LT permettrait au CP d'être mieux outillé pour faire son travail et, conséquemment, de mener les changements de pratique prescrits qui soient durables. Diverses formations pourraient être considérées, par exemple : l'offre d'ateliers lors d'occasions de réseautage avec d'autres CP en province, les colloques ou instituts d'été, ou le développement de formation accréditée par une université ontarienne pour soutenir les changements de pratiques et l'appui au développement professionnel en éducation. Cependant, à moins grande échelle, un appui au développement des compétences de LT, notamment lorsque le CP arrive en poste, permettrait certainement à ce dernier de prendre conscience de son rôle d'agent de changement dans une structure hiérarchique latérale et de développer un agir compétent de façon plus rapide et plus efficace dans ses nouvelles fonctions.

### **Conclusion**

Cette recherche à laquelle ont participé sept CP et quatre DSP travaillant dans quatre des douze conseils scolaires francophones de l'Ontario avait pour objet de comprendre l'exercice du leadership transformationnel des CP au regard de leur rôle d'agent de changement auprès des enseignants. Les bases de l'analyse de cette recherche ont été fondées sur une vue d'ensemble de la littérature à propos du LT et du rôle d'agent de changement des CP. L'analyse des données recueillies a démontré qu'afin d'accompagner les enseignants vers des changements de pratiques durables, les CP ont recours à un agir compétent qui manifeste plusieurs éléments essentiels au leader transformationnel tel que décrit par Bass (1998).

Notre étude a été réalisée au sein de quelques conseils scolaires seulement, elle demeure exploratoire et ne nous permet pas d'établir que la population est à l'image de l'ensemble des CP francophones de l'Ontario. Cependant, les résultats suggèrent des pistes de compréhension qui ne sont pas négligeables et qui nous ont permis d'ouvrir la voie sur un sujet encore peu étudié, c'est-à-dire les manifestations du leadership transformationnel dans la pratique des CP au sein de leur rôle d'agent de changement.

### Chapitre 3 : Conclusion

Je me suis laissée entraîner dans cette aventure pour des raisons d'ordre méthodologique plutôt que par intérêt pour une problématique particulière. J'ai voulu faire une maîtrise pour apprendre à faire de la recherche. Quelques années plus tôt, j'avais entendu une statistique à l'effet que les Canadiens français hors Québec ont tendance à se contenter d'un baccalauréat, car étant bilingues, ils trouvent facilement de l'emploi. J'ai voulu ainsi contribuer en tant que chercheuse à ma communauté franco-ontarienne et à servir de modèle pour mes filles.

Par la suite est venu mon sujet de recherche, évidemment relié à mon travail. La majorité des cours suivis en début de parcours m'ont permis d'élargir mes schèmes de pensée, d'aiguiser mon œil de chercheuse pour trouver la documentation pertinente, la comprendre et tisser les liens pour ainsi mieux construire ma problématique. J'ai mis beaucoup de temps au développement de ma problématique, car je devais tisser des liens à partir de l'information disponible à propos des conseillers pédagogiques, en passant par leur rôle d'agent de changement qui est très peu documenté à ce jour, pour enfin relier le tout au leadership transformationnel, exercice que je crois être original à mon projet.

La création de mon cadre conceptuel a été une étape complexe pour moi. Bien que le modèle de *leadership transformationnel* de Bass (1998) se soit imposé très tôt dans ma démarche, j'ai tout de même exploré plusieurs types de leadership et divers modèles de prise de décision avant d'être complètement convaincue de mon choix. De plus, puisqu'il était question d'explorer les pratiques d'un individu, un modèle visant à encadrer le concept de *compétence* a été nécessaire et j'ai beaucoup apprécié travailler avec le modèle d'*agir compétent en situation de travail* de LeBoterf (2011). La relation entre les deux modèles a continué d'évoluer tout au long de mon projet jusqu'à la fin et mériterait une exploration encore plus approfondie, voire dans d'autres contextes.

Cette recherche m'a donc donné l'occasion d'observer, d'explorer et d'analyser plusieurs questions qui me préoccupent depuis plusieurs années. Somme toute, je ne saurais suffisamment dire à quel point cette exploration m'a permis d'approfondir ma compréhension du rôle d'agent de changement des CP des écoles francophones de l'Ontario et du déploiement des compétences nécessaires dans l'exercice de leur leadership.

Par le biais des entrevues semi-dirigées, j'ai eu l'occasion d'écouter sept CP. Cet échantillon s'est voulu intentionnel, car je voulais absolument consulter des CP qui manifestent déjà un leadership transformationnel. Cette méthode me semblait fort intéressante pour pouvoir étudier un phénomène, cependant elle m'a valu quelques étapes supplémentaires pour faire approuver mon projet par le comité de déontologie. Somme toute, l'effort en a bien valu la peine. Les CP interrogés ont non seulement partagé leur expérience à propos de leur rôle en tant qu'agent de changement, mais également sur la conception qu'ils ont de ce qui constitue un changement de pratique durable, de la compréhension de leur leadership et de l'impact qu'ils croient avoir sur l'apprentissage des apprenants du 21<sup>e</sup> siècle. L'analyse des questionnaires remplis par les DSP est certes venue consolider plusieurs des témoignages émis par les CP. Cet exercice m'a incitée à m'interroger sur la documentation existante à propos de l'implication de ces derniers dans les équipes d'amélioration du rendement des élèves dans les conseils scolaires. Je crois qu'il y aurait matière à développement en matière de recherche et de documentation afin de préciser ce qu'on attend d'eux.

L'objet de la recherche portait sur les manifestations du leadership transformationnel des CP de l'Ontario dans leur rôle d'agent de changement. Les modèles choisis, tels que cités ci-haut, sont certes venus encadrer l'élaboration de mes outils de collecte de données et mes réflexions lors de la phase d'analyse. Les résultats m'ont permis de repérer plusieurs compétences nécessaires aux CP pour évoluer dans leur rôle d'agent de changement, ce qui m'a permis d'établir des liens entre ces compétences et celles mises en place par le leader transformationnel. Lorsqu'interrogés à propos de leur compréhension du leadership, aucun des participants ne s'est lancé dans une définition théorique de ce qu'est le leadership. Certains d'entre eux ont même exprimé n'avoir jamais réfléchi ou étudié formellement ce concept. Ils ont plutôt énuméré une liste de compétences qu'ils jugeaient indispensables dans leur rôle de leader telles que : créer des relations de confiance avec les enseignants, être expert dans un domaine afin d'être crédible, être un modèle, être ouvert à l'autre pour le comprendre, questionner pour faire réfléchir, gérer les discussions pour que les collaborateurs trouvent eux-mêmes les solutions et guider ces derniers vers l'autonomie. J'ai également trouvé chez les participants la capacité de transmettre leurs valeurs, de motiver, de soutenir leurs collaborateurs et un engagement élevé vers le partage d'une vision commune avec leurs équipes de travail.

Mises à part les compétences de LT à déployer, les participants soutiennent que les contextes d'intervention dans lesquels ils évoluent ont un poids tout aussi important sur la mise en œuvre des changements de pratique prescrits. Afin d'évoluer dans ces contextes, qu'ils soient favorables ou non, plusieurs manifestations d'une réflexion critique ont été décelées dans les propos des CP sous la forme d'un amalgame de compétences qui semble aller au-delà du LT. Cette observation mériterait certainement qu'on s'y attarde davantage.

À travers cette recherche, j'ai pu reconnaître que le CP par lui-même ne peut mener à lui seul les enseignants vers des changements de pratiques durables. Ce processus doit se faire en collaboration avec toute une équipe et dans des contextes favorables au changement qui sont bien souvent hors de son contrôle. Toutefois, comment ces CP ont-ils développé ces compétences et, de ce fait, un leadership de type transformationnel? Possédaient-ils déjà ces attributs dès leur nomination au titre de CP? Les ont-ils plutôt développés une fois en poste? Quelles formations au cours de leur carrière leur ont permis d'acquérir ces habiletés? Il n'a pas été possible de répondre à ces questions au cours de cette étude. Cependant, certains éléments de réponses attirent notre attention et mériteraient une exploration plus profonde tels que : savoir créer et maintenir des relations de confiance, savoir soutenir ses collaborateurs en s'ajustant pour répondre à leurs besoins, vouloir constamment parfaire ses compétences et pouvoir exprimer sa créativité et son besoin d'innovation. C'est la raison pour laquelle je crois qu'une formation en LT, quelle qu'elle soit, permettrait au CP d'être plus conscient des caractéristiques à considérer et des compétences à mettre en œuvre pour favoriser les changements de pratiques durables auprès de ses collègues enseignants.

L'exploration conduite tout au long de cette étude, tant par la recension des écrits que par l'analyse des données de recherche, me permet de conclure que les CP jouent un rôle de premier plan auprès des enseignants qui préparent les élèves à relever des défis et à vivre des succès dans un monde en perpétuelle transformation. Les données amassées me permettent de croire qu'une formation en leadership transformationnel leur permettrait d'être mieux équipés pour jouer pleinement leur rôle d'agent de changement. Néanmoins, la contribution de cette recherche reste très modeste et il reste encore beaucoup de travail à faire au sujet du développement professionnel menant les enseignants vers un changement de pratique afin de répondre aux besoins des apprenants du 21<sup>e</sup> siècle.

Pour ma part, l'achèvement de ce projet me permet d'évoluer non seulement dans mon rôle de CP, mais également dans tout poste qui m'invite à être agent de changement, avec beaucoup plus de lucidité. L'acquisition des connaissances et la compréhension du leadership développée tout au long de ma thèse m'ont certes fait grandir, mais m'ont également engagée dans un cheminement de carrière que je n'avais pas soupçonné et qui me réserve certainement encore bien des surprises!

## Références

- Alegre, A. et Levitt, K. (2014). The Relation Between Emotionnal Intelligence and Transformational Leadership : What Do We Really Know. *International Leadership Journal*, 6(2), 61-101. Récupéré en ligne le 10 octobre 2014 du site de la revue : [http://www.tesc.edu/documents/ILJ\\_Summer\\_2014.pdf#page=62](http://www.tesc.edu/documents/ILJ_Summer_2014.pdf#page=62)
- Alin, C. (2008). Le travail réel du conseiller pédagogique. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (dir.), *Co-construction des savoirs : Les métiers de l'intervention dans les APSA* (p. 129-146). Besançon, France : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite «qualitative» : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherche Qualitative*, 26(1), 5-31.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 10-20.
- Avolio, B. (2011). *Full range leadership development*. (2<sup>e</sup> éd.). Washington : Sage Publications.
- Awad, N. (2015). Knowledge transfer intervention theory : a model grounded in the strategies used by intermediate agents in the context of education. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré en ligne le 4 août 2015 de : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11595/Awad\\_Nathalie\\_2015\\_these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11595/Awad_Nathalie_2015_these.pdf)
- Bass, B.M. et Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership : Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Block, P. (2011). *Flawless consulting : a guide to getting your expertise used*. USA : Wiley.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation* 31(1), 5-14.
- Buchen, I. (2002). Overcoming obstacles to instructional leadership. *Principal* 81(5), 136-142.
- Bussey, L.H., Welch, J.C. et Mohammed, M.B. (2014). Effective consultants : a conceptual framework for helping school systems acheive systemic reform. *School Leadership and Management*, 34(2), 156-178.

- C21 Canada. (2012). Transformer les esprits : l'enseignement public du Canada une vision pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Récupéré du site : <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/C21-Shifting-Minds3.0-FRENCH-Version.pdf>
- Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Creswell, J. (2013). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4<sup>e</sup> éd.). Thousand Oak, CA : Sage Publications.
- Davies, A., Herbst, S. et Reynolds, B. (2008). *Transforming barriers to assessment for learning*. Courtenay, BC : Connections Publishing.
- Dederling, K., Goecke, M. et Rauh, M. (2014). Professional background and working practices of consultants in school development : Initial empirical findings from Germany. *Journal of Education Change*, 16(1), 27-52.
- Deslauriers, J.P. (1991). La collecte des informations. Dans J.P. Deslauriers (Dir.), *Recherche qualitative : Guide pratique* (p. 33-58). Montréal : McGraw Hill.
- Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Couture, C. (2013). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 175-201.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient : une question de légitimation pour le conseiller pédagogique. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- Duchesne, C. et Gagnon, N. (2013). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 202.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique des paliers d'enseignements élémentaires et secondaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1) 635-655.
- Dugal, J. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4. Récupéré le 3 juillet 2014 du site de la revue : <http://tfe.revues.org/899>.
- Dussault, M., Valois, P. et Frenette, É. (2007). Validation de l'échelle de leadership transformatif du directeur d'école. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13(2), 37-52.

- Fullan, M. (2002). The change leader. *Beyond Instructional leadership* 59(8) 16-21. Récupéré en ligne du site : <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may02/vol59/num08/The-Change-Leader.aspx>
- Fullan, M. et Knight, J. (2011). Coaches as system leaders. *Educational Leadership* 69(2) 50-53.
- Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie pédagogique*, 153. Récupéré en ligne le 3 juillet 2014 du site de la revue : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1988437>
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009) *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement*. Québec, Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Girard, M.C. (2015). *Le changement en milieu scolaire Québécois, c'est impossible*. Repentigny, Québec : Éditions Reynald Goulet inc.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools : from instructional leadership to leadership for learning*. The Hong Kong Institute of Education.
- Harrison, C. et Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning : a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, NY : Routledge
- Havelock, R. et Zlotolow, S. (1995). *The change agent's guide*. (2<sup>e</sup> éd.). ÉU, Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.
- Huberman, A.M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris, France : Les ateliers de l'Unesco.
- Katz, S. et Dack, L. (2013). *Intentional Interruption : Breaking down learning barriers to transform professional practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders : the full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training*, 38(1), 23-32.
- Knight, J. (2011). What good coaches do. *Educational Leadership*, 69(2), 8-22.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*. Québec, QC : Les presses de l'Université du Québec.
- Landry, R. (2012). Un processus de construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique par une méthodologie axée

sur une pratique réflexive guidée (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré du site Archipel de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/5794/>

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. Récupéré en ligne le 21 février 2016 de : [https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Perspectives\\_SSF/article\\_entretien\\_Guy\\_Le\\_Boterf\\_sur\\_professionnalisation.pdf](https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Perspectives_SSF/article_entretien_Guy_Le_Boterf_sur_professionnalisation.pdf)

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives*. (7<sup>e</sup> éd.) Paris : Eyrolles.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.-P. deslauriers (Dir.), *Les Méthodes de la recherche qualitative*. (p. 45-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leithwood, K., Jantzi, D. et Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. ÉU, Philadelphie : Open University Press.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, A.H. et Hopkins, D. (2006). Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning. National College for School Leadership. Récupéré en ligne le 15 juillet 2015 de : [http://illinoischoolleader.org/research\\_compendium/documents/successful\\_school\\_leadership.pdf](http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf)

Leithwood, K. (2010). Evolving perspectives : leaders and leadership. In *Conversation 2(2)* Récupéré en ligne le 29 février 2016 de : <https://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/winter2010.pdf>

Leithwood, K. (2012). Le cadre de leadership de l'Ontario 2012 : une discussion relative aux fondements de recherches. Récupéré en ligne le 12 août 2014 de : [http://iel.immix.ca/storage/6/1345776244/CLO\\_2012\\_une\\_discussion\\_au\\_sujet\\_de\\_la\\_recherche\\_vFINALE.pdf](http://iel.immix.ca/storage/6/1345776244/CLO_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE.pdf)

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : Les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. p. 169-181. Bruxelles, De Boeck.

Leurebourg, R. et IsaBelle, C. (2014). Processus de la prise de décision complexe lié à la supervision pédagogique chez les directions d'école en milieu minoritaire de langue française. *Revue canadienne de l'éducation*. 37(2)

McCann, E. (2011). Transformational leadership : increasing institutional effectiveness through participative decision making. Récupéré en ligne du site : [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1791924](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1791924)

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). Promouvoir des cultures d'apprentissage coopératif : joindre le geste à la parole. Récupéré : <http://www.education-leadership-ontario.ca/storage/6/1314305461/Id%C3%A9es en Action Num%C3%A9ro 3 2011.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*. Récupéré en ligne le 17 janvier 2015 de : <http://www.edu.gov.on.ca/fr/literacynumeracy/SEF2013Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013-2014). *Passer des idées à l'action : promouvoir des cultures d'apprentissage coopératif : joindre la geste à la parole*. Récupéré en ligne le 2 juillet 2015 de : <https://www.edu.gov.on.ca/fr/policyfunding/leadership/IdeasIntoActionBulletin3Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Plan axé sur les résultats publiés 2014-2015*. Récupéré en ligne le 31 janvier 2016 de : <https://www.edu.gov.on.ca/fr/about/annualreport/EDUplan2015Fr.pdf>
- Mizell, H. (2007). Narrow the focus, expand the possibilities : educate teachers, administrators, policy makers, and system leaders on what high-quality professional learning is -- and isn't. *Journal of Staff Development* 28(3), 18-22.
- Neumerski, C. (2012). Rethinking instructional leadership, a review : what do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2) 310-347.
- OCDE, (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Récupéré en ligne le 22 juin 2015 de : <http://www.fsedu.usj.edu.lb/docs/documentation/ocde0306.pdf>
- OCDE, (2013a). *L'Éducation d'aujourd'hui : la perspective de l'OCDE*. Récupéré en ligne le 22 juin 2015 de : [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/l-education-aujourd-hui-2013\\_edu\\_today-2013-fr#page5](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/l-education-aujourd-hui-2013_edu_today-2013-fr#page5)
- OCDE, (2013b). *Résultats de TALIS : Une perspective internationale sur l'éducation et l'apprentissage*. Récupéré en ligne le 25 juin 2015 de : [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/resultats-de-talis-2013\\_9789264214293-fr#page2](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr#page2)
- OCDE, (2015). *Des écoles pour les apprenants du XXIe siècle*. Récupéré en ligne le 25 juin 2015 de : [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/des-ecoles-pour-les-apprenants-du-xxie-siecle\\_9789264232396-fr#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/des-ecoles-pour-les-apprenants-du-xxie-siecle_9789264232396-fr#page1)
- Patterson, K., Grenny, J., McMillan, R. et Switzler, A. (2009). *Conversations cruciales*. Bruxelles : Ixelles Publishing SA.
- Psencik, K. (2015). The character of a coach : success depends on trustworthiness. Récupéré du site le 22 février 2016 :

<http://www.wisconsinrticenter.org/assets/files/coaching/Session%202/2.12%20The%20Character%20of%20a%20Coach.pdf>

- Range, B., Pijanowski, J., Duncan, H., Scherz, S. et Hvidston, D. (2014). An analysis of instructional facilitators' relationships with teachers and principals. *Journal of school Leadership, 24*(2), 253-286.
- Rehman, R.R. et Waheed, A. (2012). Transformational leadership style as predictor of decision making styles : moderating role of emotional intelligence. Récupéré en ligne du site : <http://works.bepress.com/rashidrehman/10/>
- Robinson, V., Lloyd, C. et Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes : An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-674.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd.), 337-360. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) (2011), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Sharratt, L. et Planche, B. (2016). *Leading Collaborative Learning : Empowering Excellence*. Toronto, ON : Corwin.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership : an evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 54*, 1-29.
- Tajik, M.A. (2008). External agents in developed and developing countries. *Improving School, 11*(3), 251-271.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H. et Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies, 27*(1), 85-94.
- Teneau, G. (2005). *La résistance au changement organisationnel : perspectives sociocognitives*. Paris, France : L'Harmattan.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research, 79*(2), 702-739.
- West, L. et Cameron, A. (2013). *Agents of change : How content coaching transforms teaching and learning*. Portsmouth, NH : Heinemann.

William, D. (2016). *Leadership for Teacher Learning : Creating a Culture Where All Teachers Improve so That All Students Succeed*. West Palm Beach, FL : LearningSciencesInternational

## Annexe A : Guide pour l'identification de l'échantillon intentionnel

Le leader transformationnel vise essentiellement à orienter les collaborateurs vers un but commun afin de servir l'organisation au-delà de leurs intérêts personnels. On retrouve chez le leader transformationnel la capacité de communiquer avec confiance ses valeurs et sa vision de même que le savoir-faire pour engager et motiver ses collègues de travail. Non seulement le leader transformationnel se soucie de l'amélioration de l'organisation, mais il accorde également une grande importance aux individus qui en font partie. Le leader transformationnel cherche constamment à aider les enseignants à développer et à maintenir une culture de collaboration, et à favoriser le développement professionnel de ces derniers. Il stipule en outre que la résolution des problèmes en équipe mène à des solutions plus efficaces.

<b>Caractéristiques observables du leadership transformationnel</b>	<b>Cocher</b>
<b>Inspiration et motivation</b> quand le leader :	
• donne un sens au travail en communiquant positivement sa vision	
• favorise l'esprit d'équipe de par son enthousiasme et son engagement.	
• propose des objectifs atteignables	
• identifie les priorités et présente clairement ses attentes	
• à un impact sur l'adhésion à une vision commune	
• crée un climat de collaboration propice aux échanges authentiques	
• accepte de faire des sacrifices pour atteindre l'objectif commun	
<b>Stimulation intellectuelle</b> alors que le leader :	
• encourage la pratique réflexive par son questionnement	
• incite les autres à l'innovation et la créativité	
• mène des discussions de façon à analyser chaque point de vue	
• implique les autres dans le processus de résolution de problème	
• s'engage dans des discussions courageuses	

• crée l'empressement pour mener au changement	
• redéfinit les difficultés et propose de nouvelles approches	
• perçoit l'erreur comme un apprentissage pour tous	
<b>Influence charismatique</b> selon laquelle le leader :	
• inspire confiance	
• est perçu comme un modèle	
• démontre un système de valeurs qui peut difficilement être négocié	
• est respecté par son intégrité	
• accepte de prendre des risques	
• est perçu comme ayant de grandes capacités	
• célèbre les succès des autres	
• fait face aux difficultés	
<b>Considérations individualisées</b> par lesquelles le leader est :	
• à l'écoute des besoins de chaque individu	
• favorise une communication ayant pour but l'émancipation de chacun	
• assure un suivi et un soutien dans l'atteinte d'objectifs personnels	
• fait preuve de conscience de soi et des autres	
• démontre sa confiance en les autres	
• reconnaît les divergences d'une personne à l'autre	
• interagit de façon personnalisée avec les autres	
• fait preuve d'empathie	
• agit comme coach ou mentor	

## Annexe B : Guide d'entrevue pour le conseiller pédagogique

### Présentation de l'intervieweur

Merci de bien vouloir prendre part à cette recherche. Le temps consacré me sera très utile et est surtout très apprécié.

Au cours de l'entrevue, j'aimerais que nous abordions les thèmes suivants : le leadership et le processus de changement de pratique.

Questions démographiques :

- Âge du participant
- Nombre d'années d'expérience en éducation
- Nombre d'années d'expérience en tant que conseiller pédagogique
- Nombre d'années d'expérience autre qu'en éducation
- Si cela s'applique, préciser le domaine

Questions pour se mettre à l'aise :

- Qu'est-ce qui vous a motivé à faire le travail de CP?
- Quel aspect de ce travail aimez-vous particulièrement?

<b>Questions Principales</b>	<b>Questions complémentaires</b>
<b>Le processus de changement</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourriez-vous décrire un processus de changement qui a été réussi avec une ou quelques-unes de vos équipes de travail au cours de votre travail en tant que CP?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment savez-vous qu'un changement s'est bel et bien réalisé? Quels sont les signes?</li> <li>• Quel processus de planification faites-vous afin d'aider les enseignants que vous accompagnez à mettre en place les changements voulus?</li> <li>• Quelles sont les décisions que vous devez prendre? Comment faites-vous?</li> </ul>
<b>Compétences</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les compétences qui vous sont essentielles pour amener un changement chez les enseignants que vous accompagnez?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui vous fait cibler ces compétences en particulier?</li> <li>• Pourriez-vous donner des exemples concrets ou les illustrer par des situations vécues?</li> </ul>

<b>Les relations conseiller-enseignant</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Depuis votre arrivée en fonction, pouvez-vous me parler de vos expériences personnelles au sujet des relations vécues avec les enseignants lors de vos accompagnements ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qu'est-ce qu'une intervention réussie entre conseiller et enseignants, c'est-à-dire où il y a le changement de pratique voulu ? Pourquoi ?</li> <li>Quels sont vos critères de réussite?</li> <li>Où et comment avez-vous appris à développer vos habiletés relationnelles?</li> <li>Avez-vous remarqué une évolution dans votre fonctionnement ? quand ? pourquoi ?</li> <li>Est-ce que vous vivez parfois des relations conflictuelles avec les enseignants que vous accompagnez? Si oui, pouvez-vous les décrire et les expliquer ? Si non, à quoi attribuez-vous ce succès ?</li> <li>Êtes-vous plus à l'aise dans un modèle d'accompagnement (par ex. coaching, 1 à 1, équipe de collaboration, etc.) plutôt que dans un autre ? Pourquoi ?</li> </ul>
<b>Le leadership</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comment exercez-vous votre leadership en tant que conseiller pédagogique ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissez-vous différents styles de leadership ?</li> <li>Quelle relation avez-vous avec les directeurs d'école?</li> <li>Quels sont les obstacles rencontrés ? Et comment les surmontez-vous ?</li> <li>Quels seraient vos besoins en termes d'acquisition et d'exercice de leadership ?</li> </ul>
<b>Influence charismatique</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Croyez-vous être source d'inspiration auprès des enseignants que vous accompagnez? Comment le savez-vous?</li> <li><b><i>Ou</i></b></li> <li>Que faites-vous pour inspirer et développer une relation de confiance avec les personnes que vous accompagnez?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qu'est-ce que vous percevez chez les enseignants que vous accompagnez qui vous laisse croire qu'ils vous font confiance, qu'ils vous respectent?</li> <li>Y a-t-il des signes qui vous permettraient de croire que vous inspirez les personnes que vous accompagnez?</li> <li>À quel moment avez-vous pris conscience de ces phénomènes (confiance, respect)?</li> </ul>
<b>Considération individualisée</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comment assurez-vous le développement pédagogique de chaque personne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelles habiletés relationnelles possédez-vous pour réussir ce travail?</li> <li>Quelles habiletés relationnelles aimeriez-vous</li> </ul>

accompagnée?	développer davantage? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourriez-vous décrire le type de communication que vous privilégiez au sein de vos relations de travail?</li> <li>• Comment avez-vous développé vos compétences de type relationnel et de communication?</li> </ul>
<b>Stimulation intellectuelle</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment vous assurez-vous de l'engagement des enseignants que vous accompagnez?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les signes qui vous permettent de croire qu'un enseignant est stimulé intellectuellement?</li> <li>• Comment expliquez-vous qu'un enseignant ne soit pas engagé? (par ex. un enseignant qui démontre une participation limitée pendant l'accompagnement et qui fait peu de changement dans sa pratique)</li> <li>• Que faites-vous lorsque vous sentez qu'un enseignant n'est pas engagé dans son changement de pratique?</li> <li>• À quel moment et comment avez-vous développé vos habiletés pour assurer l'engagement des enseignants que vous accompagnez?</li> </ul>
<b>Inspiration et motivation</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment soutenez-vous la motivation vers le changement de pratique des enseignants accompagnés?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont vos stratégies pour favoriser la mise en œuvre d'un changement de pratique?</li> <li>• Que faites-vous lorsque vous sentez le besoin d'inspirer et de motiver les enseignants que vous accompagnez?</li> <li>• Où et comment avez-vous appris à utiliser ces compétences?</li> </ul>
<b>Clôture</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce qu'il y a d'autres aspects de votre leadership en tant qu'agent de changement que vous aimeriez partager?</li> </ul>	

### Remerciements

Je tiens à vous remercier sincèrement de ce partage. J'aimerais grandement contribuer au développement de cette profession et j'apprécie beaucoup la confiance que vous m'avez donnée. Tel que mentionné au début, je ferai une transcription *verbatim* de l'entrevue, cependant, toutes les informations partagées aujourd'hui, demeureront confidentielles.

## Annexe C : Questionnaire pour directeurs de services pédagogiques

### Échelle de Likert

1	2	3	4
jamais	rarement	parfois	régulièrement

Pour les réponses graduées, veuillez encrer le chiffre qui correspond le mieux à quelle fréquence de l'énoncé au regard du leadership exercé par votre conseiller pédagogique. Pour les questions à développement, veuillez compléter les énoncés en notant vos observations.

#	Énoncés	Échelle de Likert
<b>Processus de changement de pratique</b>		
1	Établit un contact et développe des relations avec <b>tous</b> les éducateurs impliqués dans les changements de pratique.	1 2 3 4
2	Mène généralement ses équipes de collaboration à mettre en œuvre les changements prescrits.	1 2 3 4
3	Décrivez les compétences essentielles au conseiller pédagogique afin d'amener un changement de pratique chez les enseignants qu'il accompagne :	
<b>Leadership</b>		
4	Fait preuve de leadership au sein de ses équipes de travail.	1 2 3 4
5	Expliquez comment se manifeste le leadership chez le conseiller pédagogique :	
<b>Composantes du leadership transformationnel</b>		
<b>Inspiration et motivation</b>		
6	Orienté ses collaborateurs vers l'adhésion d'une vision commune.	1 2 3 4
7	A des attentes élevées et réalistes pour assurer la réussite des élèves.	1 2 3 4
8	Est crédible dans ses fonctions et auprès de ses collaborateurs.	1 2 3 4
9	Expliquez comment le conseiller pédagogique arrive à engager et à soutenir la motivation des enseignants accompagnés vers le changement de pratique prescrit :	
<b>Stimulation intellectuelle</b>		
10	Amène à percevoir différemment les problèmes récurrents.	1 2 3 4

11	Encourage la pratique réflexive par son questionnement	1	2	3	4
12	Utilise des techniques d'animation stimulantes et engageantes.	1	2	3	4
13	Décrivez ce que fait le conseiller pédagogique afin d'assurer la stimulation intellectuelle des enseignants accompagnés?				
<b>Influence charismatique</b>					
14	Est perçu, au sein de ses équipes de travail, comme ayant de grandes capacités et comme étant un modèle.	1	2	3	4
15	Instaure un climat de confiance au sein de l'équipe de travail.	1	2	3	4
16	Fait face aux difficultés.	1	2	3	4
17	Décrivez ce que fait le conseiller pédagogique pour inspirer et développer une relation de confiance avec les personnes qu'il accompagne :				
<b>Considérations individualisées</b>					
18	Prend en compte les besoins des enseignants dans la prise de décision.	1	2	3	4
19	Assure un suivi et un soutien dans l'atteinte des objectifs personnels de chacun.	1	2	3	4
20	Fait preuve de conscience de soi et des autres.	1	2	3	4
21	Expliquez comment le conseiller pédagogique assure-t-il le développement de <b>chaque</b> personne accompagnée :				

### Remerciements

Je tiens à vous remercier sincèrement de ce partage. J'aimerais grandement contribuer au développement de cette profession et j'apprécie beaucoup la confiance que vous m'avez donnée. Je tiens à vous assurer que toutes les informations partagées demeureront confidentielles.