

RODNEY LEUREBOURG

Prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique : une étude multicas en milieu
minoritaire francophone de l'Ontario (Canada)

Thèse présentée à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université d'Ottawa
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en administration éducationnelle, leadership et fondements

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ

Menée en milieu minoritaire francophone, cette recherche porte sur la prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique chez les directions d'école élémentaire de l'Ontario. Sachant que les élèves de certaines écoles francophones réussissent moins bien que ceux des écoles anglophones, l'objectif est de décrire et de comprendre *comment* les directions d'école prennent des décisions pédagogiques complexes. Pour y parvenir, cette recherche se fonde sur un cadre de référence hybride traitant de la prise de décision complexe et du leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires. Précisons que notre recherche ne tente pas de comparer les milieux linguistiques mais bien de relever les particularités du milieu francophone minoritaire quant à la prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique chez les directions d'école.

Épousant le paradigme interprétatif, cette recherche utilise l'étude multicas pour la collecte des données réalisée à l'aide d'entrevues semi-structurées individuelles auprès d'acteurs scolaires tels que les directions d'école, les directions de l'éducation et les enseignants. Les données ont été organisées selon quatre sections : le profil des répondants du cas, la fonction de la direction d'école, le processus de la prise de décision complexe et les éléments qui l'influencent. L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo et elle nous a permis de dresser le profil des répondants de chacun des quatre cas et de faire ressortir, par une analyse comparative, les convergences et les divergences entre ceux-ci.

Les résultats de l'analyse mettent en évidence le fait que les directions d'école ne suivent pas nécessairement les mêmes étapes quant à la prise de décision pédagogique complexe. Si la majorité d'entre elles prend des décisions complexes selon la méthode rationnelle, les autres évoquent le recours à un processus décisionnel cyclique et itérative. Toutefois, elles croient toutes que l'expérience de vie personnelle et professionnelle exerce la principale influence sur leur prise de décision complexe. L'analyse comparative des données a permis de proposer un modèle de prise de décision reflétant le milieu scolaire minoritaire francophone de l'Ontario où la consultation est considérée comme une valeur ajoutée dans le processus décisionnel.

Finalement, s'insérant dans les rapports à l'identité et à la gestion scolaire, cette recherche pose un jalon pour l'étude de la prise de décision pédagogique complexe et propose des pistes de recherches futures afin de poursuivre la réflexion.

Mots-clés : Compétence, prise de décision complexe, supervision pédagogique, direction d'école, milieu minoritaire.

ABSTRACT

This thesis, based on research in a Francophone minority context, looks at the skills for complex decision-making involved in educational supervision by elementary school principals in the province of Ontario (Canada). Because research demonstrates that students in Francophone schools have lower achievement rates than students in Anglophone schools, to achieve its objectives, this research is based on a hybrid frame of reference dealing with complex decision-making and educational leadership in a minority-language context. Note that our research does not attempt to compare the linguistic contexts but to identify the particularities of Francophone minority context about the complex decision-making related to the educational supervision by school principals.

Using an interpretative paradigm, this research is based on a multiple case approach for purposes of a data collection method of semi-structured interviews with participants such as school principals, directors of education as well as classroom teachers. The data was arranged under four separate headings: the profile of each participant, the role of the school principal, the decision-making process as well as the external influences on the process. Data analysis was done using NVivo software which made it possible to create a participant profile in each of the four cases studied as well as making possible a comparative analysis of the similarities and differences among the four cases.

The results of the analysis reveal that all school administrators do not necessarily follow the same procedure in making complex educational decisions. Numerous school administrators make complex decisions using a rationalist approach. Some of them report however having recourse to a cyclical decision-making process. All of the school administrators believe that personal and professional life experiences are the main factors which influence them in making complex decisions. The comparative analysis of the data makes it possible to suggest a decision-making model to reflect the Francophone minority language context in Ontario where consulting others is looked upon as attribute in the decision-making process.

Finally, exploring connections between personal identity and school management even though it is limited and exploratory establishes this research as a milestone for the study of complex instructional decision making and suggests avenues for further questioning.

Key words: professional competence, complex decision making, educational supervision, school principal, minority context.

RESUMEN

Esta tesis, hecha en base a una investigación conducida dentro de un contexto de minorías Francófonas, examina las capacidades de decisión compleja ligadas a la supervisión pedagógica dentro de las direcciones de colegios elementarios en la provincia de Ontario (Canadá). Debido a que los estudiantes en colegios Francófonos alcanzan menores tasas de logros que los estudiantes Anglófonos, el objetivo es describir y comprender como se toman las decisiones pedagógicas complejas dentro de las direcciones de los colegios. Para alcanzar su objetivo, esta investigación está basada en un marco híbrido de referencia en cuanto a toma de decisiones complejas y liderazgo en un contexto de lenguaje minoritario. Es necesario precisar que nuestra investigación no intenta comparar ambos ambientes lingüísticos sino de resaltar las particularidades dentro de un ambiente Francófono minoritario en cuanto a la toma de decisiones complejas ligadas a la supervisión pedagógica dentro de las direcciones de los colegios.

Utilizando un paradigma interpretativo, esta investigación está basada en un método de casos múltiples con el propósito de recolección de datos consistente de entrevistas semi-estructuradas con participantes tales como rectores, directores de educación y también con profesores. Los datos fueron organizados en cuatro secciones: el perfil de cada participante, la función de la dirección de los colegios, el proceso de toma de decisiones complejas y los factores que las influyen. El análisis de los datos se hizo utilizando el sistema NVivo lo cual hizo posible crear un perfil de participantes en cada uno de los cuatro casos estudiados además de hacer posible un análisis comparativo de las similitudes y diferencia entre los cuatro casos.

Los resultados del análisis muestran que todos los administradores de colegios no necesariamente siguen el mismo procedimiento en la toma de decisiones pedagógicas complejas. Numerosos administradores de colegios toman decisiones complejas utilizando un acercamiento racionalista. Algunos de ellos sin embargo utilizan el recurso de un proceso cíclico de toma de decisión. Todos los administradores de colegios opinan que las experiencias de la vida personal y profesional son los mayores factores que los influyen al momento de tomar decisiones complejas. El análisis comparativo de los datos hace posible sugerir un modelo de toma de decisiones que refleje en contexto de la minoría lingüística Francófona en Ontario donde el hecho de consultar a otros es considerado como un atributo en el proceso de toma de decisiones.

Finalmente, el explorar las conexiones entre la identidad personal y la gestión de colegios aun si limitada y exploratoria, posiciona a esta investigación como un hito en el estudio de la toma de decisiones complejas en pedagogía y sugiere alternativas para futuras investigaciones.

Palabras claves: competencia profesional, toma de decisión compleja, supervisión pedagógica, direccione de colegio, contexto minoritario.

REMERCIEMENTS

Voici venu le moment de renouveler officiellement ma gratitude à l'endroit de ceux qui m'ont aidé tout au long de l'enrichissante aventure que représentent les études doctorales. Je remercie mon comité de thèse en particulier ma directrice de thèse, Claire IsaBelle, pour son accompagnement, son intransigeance et sa patience. Je remercie également la professeure Nathalie Bélanger pour ses recommandations, la professeure Claire Duchesne pour le souci du détail dont elle a su faire preuve dans la lecture des différentes versions de cette thèse. Quant au professeur émérite Michel St-Germain, je lui voue toute ma reconnaissance pour son encadrement professionnel et sa passion pour la recherche qu'il a su me communiquer.

Je remercie aussi les directions de l'éducation, les directions d'école et les enseignants des conseils scolaires francophones de l'Ontario qui ont généreusement participé à cette recherche. Je ne peux les nommer puisqu'il faut garder leur anonymat, mais je suis certain qu'ils se reconnaîtront par leur apport inestimable à ma recherche et, par ricochet, à la communauté scientifique. Sans leur collaboration, ce projet d'étude n'aurait pas été réalisé comme souhaité.

Je remercie la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université d'Ottawa de m'avoir offert une Bourse d'admission qui m'a permis de me consacrer à la réalisation de cette étude avec un minimum de soucis financiers.

Des remerciements bien mérités s'adressent bien sûr à mes parents Denise et Occéus, à ma sœur Variola pour leur affection. Des remerciements sincères vont autant à mon frère Samuel pour son précieux concours technique et à mon cousin Wilson pour avoir été une source d'inspiration.

Je dis également merci à mes cousins Arnold, Lionel, Roosevelt, à ma belle-mère Émilienne Descartes, à mon beau-frère Frantz Hyppolite, à mes amis Martine Abraham, Lourdes Gervais, Henriette Ognaligui, Berthony Lumène, Hudson Pierre et Carlos Sylvain pour leur soutien indéfectible. Je m'en voudrais de ne pas remercier deux de mes anciens enseignants, Adolphe D'Amour (Dodophe) et Jean Dumont, qui m'ont donné à la fois le goût de l'apprentissage et de l'enseignement. Je n'oublierai jamais ma défunte grand-mère Thérèse Jean-Louis qui, dès mon très jeune âge, m'avait fait croire au pouvoir de l'éducation et aux fruits de la persévérance.

Je remercie du fond du cœur mes deux enfants Joyce-Neylie et Price Judney ainsi que mon épouse Marie Julie Hppolite pour leur amour, leur compréhension et leur patience pendant toutes ces années d'études qui les ont privés de ma disponibilité quand ils en avaient le plus besoin.

Enfin, merci à tous ceux qui, par leurs prières, ont contribué à la réalisation de cette thèse.

DÉDICACE

À ma mère Marie-Denise Guerrier,
à mes deux enfants : Joyce-Neylie et Price Judney Leurebourg,
et à mon épouse Marie Julie Hyppolite.

*Une décision, qu'elle soit individuelle ou fondée sur un travail de groupe,
peut être définie comme l'engagement dans une action,
c'est-à-dire une intention explicite d'agir
(Henry Mintzberg, 1982).*

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
REMERCIEMENTS	V
DÉDICACE	VI
TABLE DES MATIÈRES	VIII
LISTE DES TABLEAUX.....	XIII
LISTE DES FIGURES.....	XIV
LISTE DES ACRONYMES	XV
 INTRODUCTION.....	 16
 CHAPITRE I	 18
1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	18
1.1 PROBLEME DE RECHERCHE : LIMITATION DE LA COMPETENCE DE LA PRISE DE DECISION CHEZ LES DIRECTIONS D'ECOLE	18
1.2 COMPETENCES REQUISES POUR DIRIGER UNE ECOLE.....	21
1.2.1 Compétences requises des directions d'école en milieu francophone majoritaire	25
1.2.2 Compétences requises des directions d'école en milieu francophone minoritaire.....	27
1.3 JUSTIFICATION DE LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE	33
1.4 BUT DE LA RECHERCHE.....	34
1.5 QUESTIONS DE RECHERCHE	34
 CHAPITRE II.....	 37
2. CADRE DE RÉFÉRENCE	37
2.1 DEFINITIONS	37
2.1.1 Concept de compétence.....	37
2.1.2 Concept de décision.....	39
2.1.3 Concept de prise de décision	39
2.1.3.1 Prise de décision en éducation	40
2.1.3.2 Conceptions de la prise de décision	42
2.1.3.3 Conception de la complexité de la prise de décision	43
2.2 THEORIES ET MODELE DE PRISE DE DECISION	44
2.2.1 Théorie de la rationalité.....	44
2.2.1.1 Théorie de la rationalité absolue	46
2.2.1.2 Théorie de la rationalité limitée	49
2.2.1.2.1 Prise de décisions programmées ou simples.....	52
2.2.1.2.2 Prise de décisions non programmées ou complexes.....	52
2.2.3 Modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires	57
2.3 SUPERVISION PEDAGOGIQUE.....	62
2.3.1 Pensée classique versus pensée humaniste.....	62

2.3.2 École des systèmes	63
2.4 Synthèse de la théorie et du modèle.....	65
CHAPITRE III	67
3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	67
3.1 LA RECHERCHE QUALITATIVE	67
3.1.1 Étude de cas et ses caractéristiques	70
3.1.2 Étude multicas et ses caractéristiques.....	72
3.1.3 Étude multicas en éducation.....	73
3.2 JUSTIFICATION DU CHOIX DE L'ÉTUDE MULTICAS	73
3.3 DELIMITATION DES CAS	74
3.3.1 Démarches pour constituer les cas	76
3.4 CONSTITUTION DES CAS	77
3.5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	78
3.5.1 Entrevue semi-structurée	78
3.5.2 Élaboration du protocole d'entrevue	80
3.5.3 Validation des trois grilles d'entrevues	82
3.5.4 Trois grilles d'entrevues finales	84
3.6 PRINCIPES ETHIQUES.....	84
3.7 DEVIS METHODOLOGIQUE	85
3.7.1 Collecte des données	86
3.7.2 Analyse des données.....	87
3.7.2.1 Modèle d'analyse des données.....	87
3.7.2.2 Procédé d'analyse des données	88
3.7.2.3 Support d'analyse des données	88
3.7.3 Critères de scientificité	89
3.7.3.1 Crédibilité.....	89
3.7.3.2 Fiabilité.....	90
3.7.3.3 Confirmabilité	91
3.7.3.4 Transférabilité	92
CHAPITRE IV	94
4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	94
4.1 LE CAS 1	97
4.1.1 Première catégorie thématique: Fonction de la direction d'école selon le cas 1.....	99
4.1.1.1 Rôle de promouvoir la langue et la culture françaises	99
4.1.1.2 Rôle de gestion de l'activité éducative.....	100
4.1.1.3 Rôle d'intendance.....	101
4.1.2 Deuxième catégorie thématique: Processus de la prise décision complexe selon le cas 1	102
4.1.2.1 Collecte d'informations.....	104
4.1.2.2 Consultation	105
4.1.2.3 Analyse situationnelle	107
4.1.2.4 Choix	107
4.1.3 Troisième catégorie thématique: Influences.....	108
4.1.3.1 Connaissance du milieu.....	108

4.1.3.2 Formation reçue.....	109
4.1.3.3 Expériences vécues	109
4.1.3.4 Confiance en soi	110
4.1.4 Analyse du cas 1	110
4.2 LE CAS 2.....	116
4.2.1 Première catégorie thématique: Fonction de la direction d'école selon le cas 2.....	117
4.2.1.1 Rôle de promotion de la langue et de la culture françaises	118
4.2.1.2 Rôle de gestion de l'activité éducative.....	119
4.2.1.3 Rôle d'intendance.....	121
4.2.2 Deuxième catégorie thématique: Processus de la prise de décision complexe	122
4.2.2.1 Collecte d'informations.....	124
4.2.2.2 Consultation	125
4.2.2.3 Analyse situationnelle	127
4.2.2.4 Choix	127
4.2.3 Troisième catégorie thématique: Influences.....	129
4.2.3.1 Connaissances du milieu	129
4.2.3.2 Formation reçue.....	130
4.2.3.3 Expériences vécues	131
4.2.3.4 Confiance en soi	131
4.2.4 Analyse du cas 2	132
4.3 LE CAS 3	137
4.3.1 Première catégorie thématique: Fonctions de la direction d'école selon le cas 3	137
4.3.1.1 Rôle de promotion de la langue et de la culture françaises	137
4.3.1.2 Rôle de gestion de l'activité éducative.....	138
4.3.1.3 Rôle d'intendance.....	139
4.3.2 Deuxième catégorie thématique: Processus de la prise de décision complexe selon le 3e cas	139
4.3.2.1 Collecte d'information	141
4.3.2.2 Consultation	142
4.3.2.3 Analyse situationnelle	144
4.3.2.4 Choix	145
4.3.3 Troisième catégorie thématique: Influences.....	146
4.3.3.1 Connaissance du milieu.....	146
4.3.3.2 Formation reçue.....	146
4.3.3.3 Expériences vécues	147
4.3.4 Analyse du cas 3	147
4.4 LE CAS 4	151
4.4.1 Première catégorie thématique: Fonction de la direction d'école selon le cas 4.....	153
4.4.1.1 Rôle de promotion de la langue et de la culture en relation avec les élèves ...	153
4.4.1.2 Rôle de gestion de l'activité éducative.....	153
4.4.1.3 Rôle d'intendance.....	155
4.4.2 Deuxième catégorie thématique: Processus de la prise de décision pédagogique complexe selon le cas 4.....	156
4.4.2.1 Collecte d'information	158
4.4.2.2 Consultation	159
4.4.2.3 Analyse situationnelle	161
4.4.3.4 Choix	162

4.4.4 Troisième catégorie thématique: Influences.....	163
4.4.4.1 Connaissances du milieu	163
4.4.4.2 Formation reçue.....	163
4.4.4.3 Expériences vécues	164
4.4.5 Analyse du cas 4.....	165
CHAPITRE V	170
5. DISCUSSION DES RÉSULTATS	170
5.1 PRINCIPAUX ROLES DE LA DIRECTION D'ECOLE EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE...	170
5.1.1 Promotion de la langue et de la culture françaises	170
5.1.2 Gestion de l'activité éducative	172
5.1.3 Intendance.....	172
5.2 PHASES DE LA PRISE DE DECISION PEDAGOGIQUE COMPLEXE.....	173
5.2.1 La collecte d'informations.....	174
5.2.2 La consultation	176
5.2.3 L'analyse situationnelle.....	177
5.2.4 Le choix	178
5.3 PRINCIPAUX ELEMENTS D'INFLUENCE DE LA PRISE DE DECISION PEDAGOGIQUE COMPLEXE	
.....	180
5.4 REPONSE A LA QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE	182
5.5 PROPOSITION D'UN MODELE DE PRISE DE DECISION COMPLEXE LIEE A LA SUPERVISION	
PEDAGOGIQUE	183
5.6 CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE	187
CONCLUSION	190
RÉFÉRENCES.....	195
ANNEXE I : FORMATIONS ET EXIGENCES EXIGÉES DES DIRECTIONS D'ÉCOLES	
FRANCOPHONES AU CANADA.....	213
ANNEXE II : FEUILLE EXPLICATIVE ET FORMULAIRE D'INVITATION DES	
DIRECTIONS D'ÉCOLE.....	214
ANNEXE III : FEUILLE EXPLICATIVE ET FORMULAIRE D'AUTORISATION POUR LES	
DIRECTIONS GÉNÉRAUX DES CONSEILS SCOLAIRES	216
ANNEXE IV : FEUILLE EXPLICATIVE ET FORMULAIRE D'INVITATION DES	
ENSEIGNANTS.....	218
ANNEXE V : PROTOCOLE D'ENTREVUE POUR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	220
ANNEXE VI : PROTOCOLE D'ENTREVUE POUR LES DIRECTIONS DE L'ÉDUCATION	
.....	221
ANNEXE VII : PROTOCOLE D'ENTREVUE POUR LES ENSEIGNANTS.....	222
ANNEXE VIII : APPROBATION	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

ANNEXE IX : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	225
ANNEXE X : CATEGORIES CONCEPTUELLES	227
ANNEXE XII : CODES D'IDENTIFICATION DES REPONDANTS	238

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3	
Caractéristiques des cas	76
Tableau 4.1	
Tableau comparatif du profil des cas	92
Tableau 4.2	
Profil des répondants du cas 1	94
Tableau 4.3	
Processus de la prise de décision complexe par les répondants du cas 1	100
Tableau 4.4	
Synthèse du cas 1	108
Tableau 4.5	
Profil des répondants du cas 2	113
Tableau 4.6	
Processus de la prise de décision complexe par les répondants du cas 2	119
Tableau 4.7	
Synthèse du cas 2	129
Tableau 4.8	
Profil des répondants du cas 3	134
Tableau 4.9	
Processus de la prise de décision complexe par les répondants du cas 3	137
Tableau 4.10	
Synthèse du cas 3	145
Tableau 4.11	
Profil des répondants du cas 4	149
Tableau 4.12	
Processus de la prise de décision complexe par les répondants du cas 4	153
Tableau 4.13	
Synthèse du cas 4	161
Tableau 5	
Tableau comparatif des rôles de la direction d'école en milieu minoritaire francophone	170

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1</i>	Modèle rationnel de la prise de décision selon le modèle de Schoenfeld (2011)	42
<i>Figure 2</i>	Modèle rationnel de la prise de décision selon Schoenfeld (2011)	43
<i>Figure 3</i>	Modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002)	54
<i>Figure 4</i>	Modèle de prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique en milieu minoritaire francophone	181

LISTE DES ACRONYMES

AEFO :	Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens
AFIDES :	Association Francophone Internationale des directions d'établissements scolaires
CAP :	Communauté d'apprentissage professionnelle
ISLLC :	Interstate School Leaders Licensure Consortium
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
OQRE :	Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
PEI :	Plan d'enseignement individualisé
PISA :	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Programme for International Student Assessment)
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

INTRODUCTION

De tous les temps, la prise de décision a toujours occupé une place prépondérante dans le développement de l'être humain (Neuert, 2005) et dans la gestion des entreprises (Bergmann et Uwamungu, 2004). Elle est définie comme étant le processus au cours duquel un individu opère un choix entre plusieurs options en vue d'apporter une solution satisfaisante à un problème identifié (Simon, 1960). Cette définition démontre la complexité de cette compétence. En effet, St-Pierre (2004) définit ainsi la prise de décision : « le processus qui amène à privilégier une option en vue d'atteindre un objectif donné » (p. 119). C'est ainsi que Lunenburg (2010a) évoquera la prise de décision comme étant la clé du succès d'une école ou même d'un conseil scolaire. Forts de son importance, des chercheurs de différentes disciplines élaborent des théories et des modèles afin notamment de comprendre le phénomène.

Notre recherche est répartie en cinq chapitres. Le premier porte sur l'utilité et la pertinence d'étudier la prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique chez les directions d'école en milieu minoritaire francophone. Il présente le contexte dans lequel est circonscrite la problématique de la recherche : la limitation en prise de décision chez les directions d'école. Or, la prise de décision est une compétence (Parker et Fishhoff, 2005) essentielle à la réussite des élèves (Lunenburg, 2010a). L'accent est particulièrement mis sur la relation de cette compétence avec le milieu minoritaire francophone considéré déficitaire quant aux ressources pédagogiques disponibles et au rendement scolaire des élèves comparativement au milieu anglophone majoritaire mieux pourvu. Le chapitre présente la justification de la pertinence de la recherche et précise le but de celle-ci. Il est important de souligner que cette recherche vise essentiellement à décrire et comprendre le processus de la prise de décision complexe dans le domaine de la supervision pédagogique en milieu linguistique minoritaire. Notre étude ne se veut pas comparative avec le milieu majoritaire. Finalement, elle pose la question principale ainsi que les deux questions spécifiques.

Le deuxième chapitre expose une recension d'écrits sur les concepts de compétence, de décision, de prise de décision et de supervision pédagogique. De plus est présenté le cadre de référence qui guide la recherche. En ce sens, ce chapitre aborde la théorie de la décision de Simon

(1947) et le modèle de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002).

Le troisième chapitre expose la méthodologie adoptée en tenant compte du but de la recherche. L'étude multicas est la tradition de recherche qualitative privilégiée. Puis, sont précisés la population visée et l'échantillon prélevé, ce qui nous permet de spécifier les instruments de collecte de données. Sont aussi traités dans ce chapitre le devis méthodologique, les principes éthiques et les critères de scientificité de la recherche. La méthode suivant laquelle les résultats sont analysés à la suite de la collecte et du traitement des données termine le chapitre.

Le quatrième chapitre assure la présentation et l'analyse des résultats de la recherche. Il présente le profil des cas et les catégories thématiques qui émergent des données des entrevues. Il présente une analyse comparative des convergences et des divergences émanant des quatre cas.

Le cinquième et dernier chapitre est une discussion des résultats de la recherche. Il répond aux deux questions spécifiques et à la question principale de recherche. Il présente une synthèse des résultats obtenus prenant en considération la problématique exposée, le cadre de référence retenu et l'approche méthodologique adoptée. Aussi, il relate les contributions de la recherche qui, entre autres, apporte pour les directions d'école en milieu minoritaire francophone une compréhension du processus de la prise de décision complexe dans le domaine de la supervision pédagogique.

Finalement, la conclusion fait une synthèse des cinq chapitres. Elle présente les contingences du milieu notamment l'impossibilité de mener toutes nos entrevues en personne de même que les limites de la recherche, dont l'incapacité de recruter des enseignants dans un de nos quatre cas. Des pistes de recherches futures pour le développement de la compétence de la prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique terminent la synthèse.

CHAPITRE I

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre est consacré à la présentation du contexte à l'intérieur duquel le phénomène de la prise de décision complexe est étudié ainsi qu'à la problématique de la recherche. Il comporte quatre parties. La première partie énonce le problème de recherche : la limitation de la compétence de la prise de décision chez les directions d'école. La deuxième partie présente une vue d'ensemble des compétences nécessaires pour diriger une école. Nous décomposons cette partie en deux sections : 1) les compétences requises des directions d'école de langue française et 2) les compétences requises des directions d'école francophone travaillant en milieu minoritaire. La troisième partie établira la justification de notre recherche. Finalement, la quatrième partie précise le but de la recherche; elle pose aussi la question principale et les deux questions spécifiques de recherche.

1.1 Problème de recherche : limitation de la compétence de la prise de décision chez les directions d'école

Plusieurs études menées en Amérique du Nord, notamment aux États-Unis, et en Océanie particulièrement en Nouvelle-Zélande font état de directions d'école qui abandonnent involontairement (c'est-à-dire qu'elles ont choisi de démissionner avant d'être congédiées), donc de façon prématurée, leurs emplois (Davis, 1998, 2000; Krüger, Van Eck et Vermeulen, 2001; 2005; Martin, 1990). Les raisons de ces départs involontaires sont multiples. Du nombre de celles évoquées par Bulach, Pickett et Boothe (1998); Davis (1998, 2000); DeLuca, Rogus, Raisch et Place (1997), la limitation quant à la compétence de la prise de décision figure parmi les six principales. Les cinq autres causes identifiées par les surintendants et les directions d'école sont : 1) la mauvaise gestion des demandes politiques, 2) l'incapacité à communiquer en vue de bâtir une relation positive, 3) l'appui déficient aux enseignants; 4) la récurrence d'erreurs et de pratiques administratives inefficaces, 5) l'incapacité à établir un rapport de confiance avec les parents et les enseignants.

Le problème est, même si la prise de décision contribue à l'optimisation du rendement des organisations (Bordeleau, 1992) et même si elle est essentielle à la réussite des élèves (Lunenburg, 2010a), cette compétence présente une faiblesse chez les directions d'école (Association canadienne de l'éducation, 1978; Bulach, Boothe et Pickett, 2006; Davis, 1998, 2000; Delors,

2006; DeLuca, Rogus, Raisch et Place, 1997; Martin, 1990). D'ailleurs, dans sa thèse de doctorat portant sur les surintendants et les directions d'école inefficaces dans l'État de Washington (États-Unis), Martin (1990) a effectivement identifié la limitation de la prise de décision chez les directions d'école de certains districts scolaires.

Pour sa part, Davis (1998, 2000) a mené deux études au cours desquelles des surintendants et des directions d'école de l'État de la Californie (États-Unis) ont perçu la compétence de la prise de décision comme une limitation chez les directions d'école de leurs districts scolaires. Un tiers de ceux-ci ont quitté leur emploi involontairement (Davis, 2000). Ce type de départ involontaire prend plusieurs formes : la retraite prématurée, le retour en salle de classe comme enseignant, la démission, le congédiement (Davis, 1998; DeLuca, Rogus, Raisch et Place, 1997, 2000; Krüger, Van Eck et Vermeulen, 2001, 2005).

Le sondage de Davis (1997) a été réalisé à la suite des entrevues structurées menées auprès de surintendants et du comité exécutif des normes professionnelles de l'Association des administrateurs scolaires de la Californie. Parmi les cinq principales raisons de la perte d'emploi ou de départ involontaire des directions d'école, la prise de décision a été identifiée par les surintendants sondés comme en étant la deuxième en importance.

Dans une autre étude réalisée auprès de surintendants californiens, l'incapacité à prendre de bonnes décisions occupe la deuxième place parmi les principales causes de départ involontaire des directions d'école (Davis, 2000). Les autres causes évoquées sont l'incapacité des directions à établir une communication efficace avec les parents, les enseignants, les élèves et les collègues, l'incapacité d'accompagner les enseignants, les parents, et les groupes d'intérêts qui gravitent autour de l'école, la mauvaise gestion des demandes politiques et l'incapacité de faire face aux pressions exercées par les différents groupes de l'école et de la communauté et d'établir les priorités et finalement d'établir un climat de confiance avec les différents partenaires de l'école. Selon Davis (2000), il semble que ces directions cherchent de préférence à plaire à tout le monde en même temps.

Cent vingt-quatre directions d'école ont répondu au questionnaire de Davis (2000) et soulignent que la prise de décision est la quatrième des cinq principales raisons de la perte d'emploi ou d'abandon involontaire dans leur groupe de professionnels.

Les résultats de cette étude affirment que la limitation quant à la prise de décision est évoquée comme cause de perte d'emploi pour 55 % des directions d'école qui ont plus de cinq ans

d'expérience et pour 75 % qui ont plus de trois ans d'expérience. Toutefois, aucun lien de cause à effet n'a été établi entre le nombre d'années d'expérience et le pourcentage des directions d'école qui ont perdu leur emploi dans une année en raison des difficultés qu'elles éprouvent relativement à la compétence de la prise de décision. N'empêche que la prise de décision est indiquée tant par les surintendants que par les directions d'école comme une cause majeure de départ involontaire.

Dans une autre étude menée auprès de 200 surintendants de l'État de l'Ohio (États-Unis), la compétence de la prise de décision s'est également révélée être une limite chez un fort pourcentage de directions d'école de cet État (DeLuca, Rogus, Raisch et Place, 1997). Dans une taxonomie de 23 limitations identifiées, cette compétence est considérée comme étant la troisième cause de vulnérabilité chez les directions d'école quand celles-ci font face à un problème à l'école. D'ailleurs, les chercheurs concluent qu'au regard de la résolution de problème, la limitation dans la prise de décision est un facteur important qui nuit au travail des directions d'école. La majorité, soit 78,4 % d'entre elles éprouvant des difficultés quant à la prise de décision, abandonne leur poste soit en démissionnant ou en prenant sa retraite, soit en étant congédiée ou en étant transférée à d'autres fonctions telles un retour dans les salles de classe comme enseignant. Seulement une minorité, soit 21,6 % d'entre elles, reste en fonction malgré leur limitation, mais seulement après avoir reçu du soutien de leurs surintendants.

Bulach, Pickett et Boothe (1998) ont conduit une autre étude dont le but était d'identifier les erreurs que les administrateurs scolaires cherchent à éviter. Dans la liste des 15 catégories d'erreurs répertoriées, les auteurs concluent que la première limite des directions d'école se situe dans le domaine de la prise de décision. L'explication fournie veut que, très souvent, les prises de décisions soient basées sur une compréhension insuffisante des enjeux et des problèmes de leurs écoles. De l'avis des ces auteurs, une telle limite a un impact négatif sur tout le climat de l'école. Ainsi, ils concluent que certaines directions ne pensent pas à l'effet de leurs décisions sur les enseignants et les élèves. Selon l'expression de quelques auteurs, dont Salmon, Stanton, Walker et Green (2006), il manque à ces directions la conscience de la situation qui est pourtant le fondement de la prise de décision particulièrement dans les situations complexes. C'est d'ailleurs cette conscience de la situation qui permet d'interpréter les faits et d'en anticiper les conséquences potentielles (Endsley, 1995). De là à dire qu'il y aurait une insuffisance d'expertise quant au comportement à adopter dans une situation donnée. De ce point de vue, la prise de décision constitue une limitation chez les directions d'école.

Ainsi, plusieurs études révèlent que les directions d'école ont des compétences limitées dans la prise de décision. Pourtant, la prise de décision « est une des plus importantes activités dans lesquelles s'engagent quotidiennement les administrateurs scolaires » (Lunenburg, 2010a, p.1). Et aux dires de cet auteur, le succès de l'école ou même des conseils/districts scolaires en dépend. Il s'avère important de mieux comprendre cette compétence sachant que, selon les données aux tests de l'OQRE pour les années d'évaluation 2009-2010 et 2010-2011, les élèves des écoles francophones de l'Ontario réussissent moins bien que les élèves anglophones de cette même province.

Somme toute, les résultats des études recensées sur le sujet révèlent que la compétence de la prise de décision est limitée chez les directions d'école, mais n'expliquent pas cependant ni les raisons d'une telle limitation ni le secteur (administratif, pédagogique, ou autre). Cela nous laisse croire que c'est dans le processus décisionnel dans son ensemble que les directions d'école connaissent des limites.

La limitation de la compétence de la prise de décision perçue par les surintendants et les directions d'école de la Californie et de l'Ohio aux États-Unis et de l'Ontario au Canada servant de base à notre recherche est particulièrement préoccupante. Car, au moment où le pourcentage de candidats qualifiés aux postes de direction diminue (Bouchamma, 2004a; Gilmann et Lanman-Givens, 2001), de nombreuses directions d'école quittent leurs fonctions prématurément (Krüger, van Eck et Vermeulen, 2001; 2005) parce qu'elles présentent, entre autres, une faible compétence au plan de la prise de décision. Les études de Bulach et al. (1998), de Davis (1997, 2000), de DeLuca et al. (1997) et de Martin (1990), mettant en exergue la limitation quant à la prise de décision chez les directions d'école, constituent le fondement de l'énoncé de notre problème de recherche.

Il nous apparaît toutefois opportun de présenter les compétences requises pour diriger une école.

1.2 Compétences requises pour diriger une école

Avant d'aborder les compétences nécessaires pour la direction d'école¹, précisons le sens du mot « direction d'école ». La direction d'école, appelée aussi chef d'établissement scolaire,

¹ Le terme direction d'école a été choisi pour alléger le texte et pour être conforme à la terminologie utilisée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

direction d'école ou principal, est la personne responsable de gérer un établissement d'enseignement (Legendre, 2005; Stegö, Gielen, Glatter et Hord, 1988). Elle est dotée « de l'autorité dans l'ensemble d'un établissement scolaire [...et est] la personne désignée pour être en premier lieu responsable de ce qui se passe dans l'école » (Stegö, Gielen, Glatter et Hord, 1988, p. 20-21). St-Pierre (2001) précise qu'elle est celle qui agit « à titre de premier répondant de la réussite éducative de son école, de responsable de la mise en place des conditions favorables à l'apprentissage et au développement des compétences des élèves de son établissement » (p. 113). À cet effet, outre son expérience et ses capacités naturelles, une variété de connaissances et de compétences lui est exigée (Association francophone internationale des directions d'établissements scolaires (AFIDES), 2008; Barnabé, 1997; Hallinger et Leithwood, 1996; Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC), 2006). Se basant sur les études effectuées sur le sujet tant aux États-Unis, en Europe qu'au Canada, Dupuis (2004) avance que les critères de sélection pour l'embauche d'une direction d'école sont fonction de compétences identiques sauf qu'il faut les mettre en contexte. Pour en faire la démonstration, l'auteur réunit les compétences nécessaires à la direction d'école « autour de sept pôles » (p. 309) à savoir : la vision, la prise de décision, la communication, le leadership, les relations humaines, le sens politique et le sens de l'organisation.

La prochaine section aborde les compétences exigées des directions d'école pour gérer l'école qui évolue dans un contexte de plus en plus en changement.

Compétences requises des directions d'école

Outre la formation formelle exigée des directions d'école (ISLLC, 2006; MÉLS, 2008; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008a et UNESCO, 2007), les autorités éducatives élaborent des documents dans lesquels sont circonscrites les compétences requises des directions d'école et qui, parfois, servent à la conception des séances de perfectionnement. Au Canada, le niveau de formation varie d'une province à l'autre (voir Annexe I). Par exemple, en Ontario, « pour obtenir une qualification à la direction, un enseignant doit absolument suivre une formation de 250 heures offerte par l'Association des directions d'école francophone. » (IsaBelle, Bouchamma, Lapointe, Langlois, Clarke et Leurebourg, 2008, p.11). Pourtant, au Québec, les exigences sont de réussir un programme d'études universitaires de deuxième cycle comportant un minimum de 30 crédits en administration liés à l'emploi de direction d'école. Un minimum de six

crédits doit être acquis avant la première affectation à un emploi de direction d'école et le reste, au cours des cinq années qui suivent cette affectation.

Si l'optimisation du leadership des directions d'école passe par l'appropriation d'un ensemble de compétences, les pratiques déterminent les habiletés, les valeurs et les comportements. L'impact résultant de ces pratiques précise et souligne la performance liée à l'organisation et à l'apprentissage. Ces compétences caractérisent la direction d'école dans son rôle de leader et la définissent dans l'accomplissement de sa mission.

Dupuis (2004) établit les compétences caractérisant une bonne direction scolaire indépendamment du milieu :

a) Une *vision*, traduite dans les objectifs et dans les rôles, est considérée comme la boussole du leader. Cette vision reflète la représentation de son auteur par rapport à la réalité et sa conception par rapport à sa pensée et à son projet pédagogique. Dans le cadre de la supervision scolaire, cette vision incluant une capacité d'analyse des résultats est d'abord intériorisée par la direction d'école qui ensuite l'extériorise et la communique à son groupe. Mais à côté de la vision, les risques et les défis imposent des choix souvent complexes. De là surgit un autre critère, une autre compétence : la prise de décision.

b) La *prise de décision* fait partie du quotidien du leader. Elle implique l'usage du raisonnement et le recours à l'intuition dans l'analyse des données, un raisonnement à la fois inductif et déductif, une intuition à la fois lucide et constructive. Elle est en référence à la vision du décideur et à ses valeurs. L'acte de décision exige justesse et finesse dans la synthèse des solutions possibles pour aboutir à un choix rationnel et partagé. Toute décision étant contextuelle, les objectifs poursuivis et l'environnement du problème ainsi que les différents enjeux impliqués doivent être pris en compte pour que la décision prise soit comprise et mise en œuvre. Elle est nécessaire quand un individu juge qu'une situation, un problème ou une condition requièrent un changement, une amélioration ou une transformation (Bennet et Bennet, 2008). Cette phase fait appel à un autre savoir : l'art de communiquer.

c) La *communication* est au cœur de tout leadership et doit être perçue comme un support à la motivation. C'est un processus relationnel et interactif. Elle ne doit être ni univoque ni prêtée à

équivoque. Simple, précise et claire, elle met en relation les individus entre eux et les accommode en fonction des situations, des enjeux et des objectifs à atteindre. Le leader dans son rôle de communicateur doit veiller à ce que son message transmis soit reçu, compris et accepté.

d) Le *leadership* fait sortir le talent de chef d'orchestre de la direction dans son rôle d'organisation et de contrôle. Elle est capable d'influencer et d'impliquer. Elle détermine les forces et faiblesses de son groupe. Elle situe les menaces et opportunités et sait reconfigurer son plan d'action. Autour d'un objectif collectif, elle est capable de fédérer sa communauté vers des perspectives prometteuses.

e) Les *relations humaines* tissent des liens au-delà du quotidien professionnel. Elles affectent la qualité des échanges et dirigent les énergies vers la croissance et la responsabilité. La direction ou le leader, sensible aux appréhensions et prétentions de son groupe, est capable de mobiliser, de valoriser et d'influencer son équipe autour d'une vision commune. Dans les situations complexes ou conflictuelles, elle doit savoir aussi s'ouvrir aux différences et divergences pour préserver la cohésion et l'unité de son groupe. Et la faculté qui permet de faire un bon usage de cette ouverture est le sens politique du leader.

f) Le *sens politique* permet d'harmoniser les forces, les exigences, les intérêts de tout un chacun et négocier un comportement pour se mettre à l'abri de toute situation de tension, de pression ou de dissension. Cette habileté fait du leader une personne adroite, prudente et avisée, capable de gagner et de garder la sympathie de son entourage et de l'impliquer dans son projet. Sa capacité à organiser son équipe garantira sa performance quant aux résultats et au rendement attendu.

g) Le *sens de l'organisation* rend structurelle, fonctionnelle et opérationnelle la vision du leader à travers son plan d'action qui établit ses priorités. Organiser, c'est structurer pour être plus efficace. Et tout leader se définit par son efficacité d'où l'importance de cette compétence pour une bonne gestion d'une direction scolaire.

Il s'agit donc de compétences communicatives et de capacités administratives englobant un bagage de culture générale susceptible de donner des outils de motivation à une communauté

éducative, améliorer le fonctionnement de l'école, assurer la qualité de l'enseignement dispensé et l'apprentissage réalisé.

Des associations de directions d'école, des ministères de l'Éducation et des chercheurs proposent ce qu'ils appellent des recueils de normes professionnelles, des standards professionnels, des cadres de leadership et plus communément des référentiels de compétences. Indépendamment de leur appellation, ces documents regroupent les compétences que doivent posséder les directions d'école d'aujourd'hui (AFIDES, 2007). En témoignent les référentiels de compétences élaborés pour les directions d'école dans certains pays tels que les États-Unis, l'Angleterre, la France et le Canada, particulièrement dans les provinces du Québec et de l'Ontario. Ils consistent en un répertoire de compétences nécessaires pour tous les membres d'une profession pour assurer efficacement leurs fonctions (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), 2008).

Bref, selon les auteurs que nous avons consultés, la prise de décision se démarque par son impact direct sur la réussite des élèves. Cette compétence a été choisie de préférence à toutes les autres parce que si une direction d'école veut corriger des situations insatisfaisantes, notamment le faible niveau de rendement de ses élèves et le manque de ressources pédagogiques, il lui importe de prendre des décisions. Parfois, elle est simple tandis qu'en d'autres occasions, elle est complexe au point de mobiliser une variété de mécanismes heuristiques, dont le jugement, la consultation, la créativité, les valeurs, les préférences, les expériences, la débrouillardise, l'intuition de la direction d'école. Pourtant, selon Simon (1977), un administrateur ne peut poser d'actions significatives et efficaces pour son organisation sans posséder la compétence de la prise de décision. Voyons les compétences requises des directions d'école francophone au Canada.

1.2.1 Compétences requises des directions d'école en milieu francophone majoritaire

Au Canada, il existe aussi des documents qui tiennent lieu de normes de référence pour définir les compétences recherchées chez les directions d'école. Il faut souligner que toutes les provinces du Canada ont leur propre système scolaire.

Au Québec, l'unique province majoritairement francophone du pays, le MÉLS (2008) a publié le document intitulé *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement – Les orientations et les compétences professionnelles*. Le chapitre III du document fait état d'un référentiel de compétences nécessaires pour gérer efficacement un établissement d'enseignement.

Il précise les capacités transversales que représentent : a) la méthode ou la démarche, b) la communication, c) le leadership ou le sens politique, d) l'interaction ou la coopération, e) l'évaluation ou la régulation, f) l'éthique. Ces capacités transversales se relatent dans les dix compétences que doit posséder une direction d'école québécoise. Ces compétences sont : 1) structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves; 2) soutenir le développement des pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves; 3) assister le conseil d'établissement dans l'exercice du rôle qui lui est conféré par la loi; 4) diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axé sur la réussite des élèves; 5) soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves; 6) assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel; 7) assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail; 8) assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel; 9) gérer avec efficacité et efficience les ressources financières et 10) gérer avec efficacité et efficience les ressources matérielles.

À la suite de la publication de ce document, l'Association des cadres scolaires du Québec (2008) a élaboré un autre référentiel de compétences. Contrairement à celui chapeauté par le MÉLS, le nouveau référentiel s'intéresse non seulement aux directions d'école, mais à tous les cadres des commissions scolaires de la province. Aussi, au lieu de viser la formation initiale, l'embauche du personnel et l'évaluation du rendement, l'Association vise de préférence à s'en servir pour accompagner ses membres dans leur perfectionnement. Elle favorise l'auto-évaluation des compétences de ses membres, l'identification de leurs besoins de développement professionnel et l'encadrement du personnel. D'autres provinces, notamment l'Ontario, exposent également une liste de compétences jugées nécessaires pour leurs directions d'école.

Ainsi, considérant qu'aucune compétence ne peut être comprise hors d'un cadre contextualisé (Durand, 2010; Le Boterf, 1994), il nous importe de relever les compétences requises des directions d'école d'aujourd'hui dans leur contexte. Par contexte, nous entendons l'environnement dans lequel évolue l'organisation scolaire (Rowan, 2008). Dans le cas qui nous préoccupe, il s'agit du milieu minoritaire francophone ontarien dont le principal enjeu est la vitalisation de la langue et de la culture françaises (IsaBelle, Weatherall et Gélina Proulx, 2011).

1.2.2 Compétences requises des directions d'école en milieu francophone minoritaire

Gilbert, Langlois, Landry et Auger (2005) avancent que « l'idée de milieu recouvre tout ce qui entoure les individus et les groupes qui forment les sociétés, qui agit sur eux, et qu'ils mobilisent ». Dans le contexte canadien, « l'appellation milieu minoritaire fait référence à une minorité linguistique et culturelle » (Bouchamma, David et St-Germain, 2005, p. 287). Le milieu minoritaire est donc conditionné par la langue et la culture (Leclerc, 2010). Allardt (1984) définit le concept de minorité linguistique par le fait qu'un groupe d'individus : 1) ne parlent pas la même langue que le groupe dominant; 2) ont la même ascendance et partagent la même culture; 3) ont les mêmes intérêts de sauvegarder leur langue et leur culture vis-à-vis du groupe majoritaire. Lapointe (2002) le décrit comme un groupe d'individus ayant une identité propre, s'organisant suivant un modèle de vie qui met en évidence ses particularités, et qui possède une langue et une culture communes, mais différentes de celle de la majorité anglophone. Cette conception de la minorité s'exprimant par une langue et une culture différentes indique que les francophones du Canada au nombre de 6 892 000 sont démographiquement moins nombreux si l'on considère que la population canadienne représente 34 millions de personnes (Statistique Canada, 2006). Ainsi, la population francophone représente 20,2 % de la population totale. Elle l'est encore moins pour les 975 390 francophones canadiens vivant hors Québec. De ce nombre, la province de l'Ontario qui fait l'objet de notre recherche compte 510 240, soit 52 % de la population francophone hors Québec. Bref, sans se limiter au facteur quantitatif, l'enjeu du milieu minoritaire désigne le contexte dans lequel vit un groupe d'individus dont les us et coutumes, la langue et la culture sont non seulement différents, mais également porteurs de valeurs spécifiques par rapport au groupe majoritaire sans être pourtant inférieurs.

En fait, de l'avis de Lapointe (2002), l'école sert de terreau à l'illustration de ces marqueurs identitaires. Au Canada, les minorités francophones sont protégées par la loi comme fait état la Constitution de 1982 relevant le français au rang de langue officielle. À l'instar de certaines autres minorités à travers le monde, les francophones canadiens ont obtenu certains pouvoirs (Leclerc, 2010) comme celui de gérer leurs écoles (Faucher, 2001; Goddard, Johansson et Norberg, 2010). Par le fait même, les écoles en milieu franco-ontarien ont non seulement le mandat pédagogique, mais également celui de la promotion, la protection, la transmission, la survie de la langue et de la culture françaises de même que la gestion de la diversité ethnolinguistique au Canada. Qui dit

école, dit direction. Dans cette perspective, il importe d'examiner la fonction de la direction d'école relativement au défi du mandat supplémentaire confié à l'école en milieu minoritaire francophone.

a) Direction d'école francophone face au défi de la vitalisation et de la promotion de la langue

S'il incombe à l'école en milieu minoritaire de jouer le rôle d'« outil de survivance, de production identitaire, de reproduction sociale, d'appartenance, d'affirmation, d'enculturation, de maintien d'une communauté » (Faucher, 2001), celui qui a la responsabilité de diriger cette école doit posséder des compétences à la hauteur du défi qu'il a à relever (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Ainsi, la direction d'école en milieu minoritaire francophone est confrontée au défi supplémentaire de la vitalisation et de la promotion de la langue qui impose des connaissances et compétences en vue de garantir la réussite des élèves (Gérin-Lajoie, 2002, 2006) dans leur milieu (UNESCO, 2007). Donc, en plus des compétences nécessaires pour toutes les directions d'école, les directions d'école du milieu minoritaire francophone doivent posséder des habiletés spécifiques à leur milieu de travail (Lapointe, 2002). Selon l'auteure, tout leadership visant à assurer la survie d'une langue et d'une culture doit être ancré dans la profonde compréhension et la connaissance du milieu. Sans une telle appropriation, il serait impossible qu'une direction d'école maîtrise les situations et agisse avec un degré de sentiment d'efficacité personnelle élevé. Ainsi, en plus de posséder les compétences essentielles (Dupuis, 2004), les directions d'école travaillant en milieu minoritaire francophone doivent aussi posséder des compétences particulières (Lapointe, 2002).

b) Aperçu sur le système scolaire franco-ontarien et ses acteurs (clientèles)

Le 25 juin 1912, le gouvernement de l'Ontario a instauré le Règlement 17 interdisant l'enseignement du français dans toutes les écoles de la province. Toutefois, il a été permis d'enseigner 30 minutes de français par jour aux élèves de 1^{re} et 2^e années. Contestée dès sa promulgation, cette mesure a incité les francophones à s'organiser et à revendiquer le droit à l'éducation dans leur langue. Plusieurs mouvements, dont la Unity League, ont donc vu le jour. Ce mouvement a voulu sensibiliser les Anglophones à la cause de la minorité francophone ontarienne. Devant la résistance des Franco-ontariens, le règlement a donc été aboli en 1944, soit 32 ans après son entrée en vigueur (Éducation en langue française en Ontario, s.d.). Mais, les

francophones ont dû attendre, l'adoption de la loi 104 à la fin de l'année 1997 pour obtenir le 1^{er} janvier 1998 le droit à la pleine gestion de leur système scolaire (Gratton, 1997). Donc, jusqu'à 1997, les écoles de langue française de l'Ontario ont été gérées par des conseils scolaires anglophones. Aujourd'hui, l'Ontario compte 12 conseils scolaires francophones : huit catholiques et quatre publics, 429 écoles, dont 335 écoles élémentaires et 94 écoles secondaires (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Ces écoles sont dirigées par 465 directions et directions adjointes (ADFO, 2010) et comptent environ 6 773 enseignants (AEFO, 2010), 90 000 élèves (ELF, s.d.).

En 2004, la *Politique d'aménagement linguistique* a vu le jour. Elle :

... vise à promouvoir la langue et la culture françaises, à améliorer le rendement des élèves, à favoriser le cheminement de l'identité culturelle francophone des élèves et à élargir l'espace francophone en Ontario en vue d'assurer la viabilité de la communauté francophone de l'Ontario (Éducation en langue française en Ontario, s.d.).

En 2006, un groupe de travail a été créé en vue de renforcer la promotion de la langue et de la culture françaises, contrer l'assimilation et augmenter la réussite des élèves francophones (Éducation en langue française en Ontario, s.d.).

Ainsi, l'école franco-ontarienne est investie d'un double mandat, dont celui d'assurer la vitalité ethnolinguistique dans la communauté (Bouchamma, 2004b). Ce mandat, à la fois mission et défi supplémentaire, contrairement aux écoles en milieu linguistique majoritaire, exige des compétences susceptibles d'amener l'élève à réussir dans son milieu (Gérin-Lajoie, 2002, 2006). Il faut ajouter que ce double mandat se trouve renforcé à l'ère de la reddition des comptes initiée par le gouvernement conservateur de Mikes Harris dans les années 1995-2002. Depuis et comme le précise St-Germain (2001), le gouvernement exerce, entre autres, un contrôle sur le plan pédagogique au point d'établir les niveaux des attentes et les compétences à évaluer. Il a aussi créé, en 1996, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) dont la responsabilité est d'évaluer annuellement le rendement scolaire des élèves de la province.

Il faut souligner que les francophones de l'Ontario représentent 4,8 % de la population totale de la province (Office des Affaires francophones, 2009). De plus en plus d'immigrants francophones s'établissent en Ontario au point de constituer 10,3 % de la population francophone de la province (Office des Affaires francophones de l'Ontario, 2005). Ainsi, la clientèle du système scolaire francophone de l'Ontario est de cultures, d'ethnies diverses, mais aussi de

langues différentes quand on inclut les « ayants-droit² » et les élèves anglophones acceptés « par le biais d'un comité d'admission » (Gérin-Lajoie, 2011, p. 312). Ce faisant, le système scolaire francophone de l'Ontario accueille une clientèle hétérogène sur les plans culturel, ethnique et linguistique.

Une étude menée par Bouchamma, David et St-Germain (2005) dans les provinces de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard (Canada) rapporte que le milieu minoritaire constitue un facteur de stress pour les directions d'école. Il se pose, donc, l'urgence pour les directions d'école de connaître le contexte et les particularités de l'école qu'ils dirigent (OQRE, 2004). De fait, l'école et la communauté, c'est-à-dire le milieu, influencent l'agir de la direction. Le milieu impose à la direction la nécessité de posséder des compétences qui s'harmonisent avec sa constitution ethnolinguistique. À cet effet, certains conseils/districts scolaires exigent des candidats au poste de direction une solide connaissance du milieu socioculturel.

Tout d'abord, il est important pour la direction de maîtriser, de valoriser sa langue de travail et de s'engager dans la communauté qui héberge l'école qu'elle dirige. Cette habileté rejoint le leadership de compétence développé par Lapointe (2002). Aussi, en raison du mandat supplémentaire de l'école, la direction est investie de la mission de promouvoir les valeurs culturelles et linguistiques du milieu (Bouchamma, 2004b). Dirigeant une école fortement dominée par la présence ambiante anglophone, il est du devoir de la direction d'école de développer des stratégies afin d'inciter les élèves à être fiers de leur identité francophone (Bouchamma, David et St-Germain, 2005). Pour ce faire, la direction d'école doit véhiculer les valeurs francophones en prenant une part active aux activités de la communauté en dehors des heures d'école (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

c) Aperçu du matériel pédagogique francophone disponible

La direction d'école se voit aussi interpellée par l'insuffisance de matériels et de ressources pédagogiques de langue française adaptés aux réalités des communautés francophones en milieu minoritaire tel qu'évoqué par l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) (2001), Bordeleau (1993), Laplante (2001), Mujawamariya et Lirette-Pitre (2004),

² Un « ayant-droit » est citoyen canadien qui 1) a appris et compris la langue de la minorité officielle de la province ou du territoire de résidence, 2) ou qui a fréquenté une école élémentaire dans la langue de la minorité et résidé dans une province ou un territoire où la langue d'instruction est celle de la minorité, 3) ou a un enfant qui a reçu ou reçoit son éducation dans la langue de la minorité (Gérin-Lajoie, 2009, p. 101).

Pruneau et Langis (2000). Il serait intéressant de savoir la façon dont la direction d'école y parvient quand de surcroît, le choix de ces matériels, plus dispendieux que ceux qui sont disponibles en anglais (AEFO, 2001 ; Le Touzé, 2004), ne satisfait pas au curriculum du ministère de l'Éducation.

De tout ce qui précède, la langue, la culture et la communauté sont présentes dans toutes les habiletés exigées des directions d'école en milieu minoritaire francophone. Elles jouent un rôle déterminant dans la définition des activités de l'école et du rôle du personnel de direction. En effet, Heller (1994) a souligné que la langue est le moteur de la construction identitaire et de la sauvegarde de la culture en Ontario. Toutefois, cette auteure s'étonne que certaines écoles essaient de promouvoir une seule référence à la langue française, celle de l'enseignement qui est dite standard par rapport à laquelle plusieurs groupes sociaux sont disqualifiés dès leur entrée à l'école. En définitive, cela laisse comprendre que la compétence d'une direction en milieu minoritaire francophone ne peut se résumer à une collection d'habiletés pédagogiques et administratives, mais s'étend à la maîtrise des valeurs linguistiques et culturelles du milieu qu'elle se doit de promouvoir tant à l'école que dans la communauté. Cette exigence trouve sa justification dans l'assertion qui sous-tend que la culture a un effet certain sur le leadership éducationnel des directions d'école (Hallinger et Leithwood, 1996). Lapointe (2002) fait état des recherches menées dans les cultures minoritaires américaines, canadiennes et maories qui soulignent l'impact de la culture sur le comportement du personnel scolaire et plus spécifiquement sur les décisions des directions d'école. Dans une recherche trinationale menée en Nouvelle-Zélande, en Australie et au Canada, Billot, Goddard et Cranston (2007) reconnaissent que le contexte ethnoculturel a des impacts directs sur la prise de décision des directions d'école.

d) Compétences requises des directions d'école de l'Ontario

Depuis 2008, le ministère de l'Éducation de l'Ontario élabore deux cadres de leadership à l'intention des directions et des directions adjointes de même qu'aux agents de supervision de la province. Dans le cadre de notre recherche, nous nous limitons à celui consacré aux directions d'école et plus précisément à la première partie portant sur les *Pratiques et compétences en leadership*. Dans ce document, le ministère s'attend à ce que les directions d'école parviennent à :

- 1) établir les orientations,
- 2) nouer les relations et développer la capacité des gens,
- 3) mettre au point l'organisme,
- 4) diriger le programme d'enseignement.

Pour atteindre chacun de ces

objectifs, l'accent est mis sur ce qu'il juge être essentiel dans le domaine du leadership : a) les habiletés, b) les connaissances et c) les attitudes.

Pour rester fidèle à notre objet d'étude, il est important d'évoquer les compétences jugées pertinentes pour diriger le programme d'enseignement dans les écoles. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008) recommande à ses directions d'école de développer des habiletés afin d'être en mesure de : a) démontrer des principes et des méthodes efficaces d'enseignement et d'apprentissage; b) accéder aux données des études disponibles, les analyser et les interpréter; c) prendre les mesures nécessaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage par la recherche; d) établir et entretenir des structures et systèmes pour une gestion efficace de l'école; e) prendre des décisions d'ordre organisationnel fondées sur des jugements éclairés; f) gérer son emploi du temps avec efficacité; g) appuyer des stratégies du développement du caractère auprès des élèves.

En ce qui concerne les connaissances, on s'attend à ce que ces directions d'école connaissent et comprennent :

a) les stratégies visant à améliorer le rendement; b) les nouvelles technologies pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage; c) les modèles de comportement et la gestion de l'assiduité; d) les stratégies facilitant l'inclusion, la diversité et l'accès; e) le curriculum et qu'il sache le gérer; f) les outils de collecte et d'analyse des données g) les outils d'autoévaluation de l'école; h) les stratégies efficaces de l'apprentissage professionnel du personnel enseignant; i) la planification stratégique pour la mise en œuvre de projets et de changements; j) les questions juridiques; k) l'importance d'un processus efficace du développement du caractère de l'élève.

Au niveau des attitudes, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008) encourage ses membres à s'engager à : a) rehausser les normes pour tous; b) assurer l'équité des résultats pour tous les élèves et à combler les écarts au niveau des résultats; c) répondre aux besoins des élèves de diverses manières; d) instaurer un environnement scolaire sûr, sécurisant et sain; e) protéger les droits de la personne.

En résumé, les deux profils de compétences pris en exemple pour illustrer les compétences attendues des directions d'école canadienne, notamment de celles qui travaillent au Québec et en Ontario, mettent l'accent sur les comportements à adopter pour être efficace dans la gestion des écoles. Cependant, la mobilisation, entre autres, des ressources cognitives habilitant les directions d'école à prendre des décisions complexes liées à la supervision pédagogique n'est pas prise en

considération. Pourtant, il nous semble que les directions d'école sont continuellement exposées à des situations qui commandent de prendre ce genre de décisions.

La prochaine section porte alors sur la justification de notre recherche.

1.3 Justification de la pertinence de la recherche

Plusieurs raisons justifient la pertinence de cette recherche. Si nous désirons favoriser la réussite des élèves en milieu minoritaire francophone, il s'avère essentiel d'étudier la prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique chez les directions d'école. En fait, ce sont elles qui sont les principales responsables dans l'école de toutes les composantes pédagogiques. Ainsi, compte tenu de la mission de l'école dans ce milieu, il importe que les décisions de la direction d'école soient prises adéquatement pour assurer à la fois le bien-être des enseignants et des élèves, la construction identitaire et la reproduction sociale au sein de la communauté francophone, ce qui, en somme, favorisera la réussite des élèves.

Par les pouvoirs qui lui sont conférés, c'est la direction qui reçoit l'autorité légale de diriger l'école (Bergevin, 1987). Associant cette autorité à la fonction, Pelletier (1999) fait remarquer que, « par essence », la direction d'école a pour tâche de prendre des décisions. C'est pourquoi, il s'avère essentiel d'étudier *comment* celle-ci prend ses décisions quant à la supervision pédagogique pour assurer la réussite des élèves.

Notre recherche se veut pertinente à plusieurs égards. Sur le plan scientifique, elle apporte une meilleure compréhension théorique de la prise de décision complexe. En effet, rares sont les études qui tentent de comprendre en profondeur *comment* la direction d'école procède pour prendre des décisions complexes liées à la supervision pédagogique. De plus, dans la mouvance du renouvellement des directions d'école, il importe d'étudier sur le terrain *comment* les directions prennent leurs décisions quant à la supervision pédagogique pour comprendre, dans son ensemble, ce processus lié aux pratiques d'un conseil scolaire et pour servir d'exemples aux plus jeunes directions.

Sur le plan professionnel, elle apporte un cadre de référence pour les directions d'école en permettant de constater comment certaines prennent, en contexte réel et selon les directives de leur conseil scolaire, des décisions complexes liées à la supervision pédagogique.

Sur le plan social, cette recherche est pertinente puisqu'elle porte sur une compétence essentielle visant à favoriser l'amélioration du rendement scolaire de l'élève dans son milieu tel qu'énoncé par l'UNESCO (2007).

Au terme de ce chapitre, nous formulons ci-après le but de la recherche.

1.4 But de la recherche

Le but de cette recherche est de décrire et de comprendre le processus de la prise de décision complexe chez les directions d'écoles élémentaires en milieu minoritaire francophone ontarien. Partant de ce but, cette recherche s'éloigne des théories normatives de prise de décision notamment la théorie de la décision rationnelle qui présente *comment* les individus devraient prendre une décision et non *comment* ils procèdent en situation réelle (Gilboa, 2010 ; Lemaire, 2005). Ainsi, le but de la recherche est en lien étroit avec nos questions de recherche.

1.5 Questions de recherche

En prenant en considération les éléments de la problématique présentant un phénomène complexe dans le domaine de l'éducation, nous posons la question de recherche principale ci-dessous:

Comment les directions d'école élémentaire prennent-elles les décisions complexes liées à la supervision pédagogique en milieu minoritaire francophone ontarien ?

Cette question sera traitée sous deux angles soit celui de la description et de la compréhension du processus décisionnel adopté par les directions d'école. Afin de mieux répondre à cette question, nous formulons deux questions spécifiques de recherche :

1) Quelles sont les étapes que respectent les directions d'école pour prendre une décision complexe en supervision pédagogique ?

2) Quels sont les éléments qui influencent le plus la prise de décision en supervision pédagogique chez les directions d'école travaillant en milieu minoritaire francophone ?

Il s'agit, en fait, d'étudier le processus de la prise de décision complexe chez les directions d'école en milieu minoritaire francophone à partir de la représentation faite par trois catégories d'acteurs du système scolaire : directions d'école, directions de l'éducation et enseignants.

En résumé, le chapitre I a présenté le contexte entourant la problématique de la prise de décision. Ainsi, il a été question des limitations que connaissent certaines directions d'école à cet égard et des compétences requises pour diriger une école particulièrement en milieu minoritaire francophone en Ontario. Ce chapitre a également permis de justifier la pertinence de notre

recherche, puis de circonscrire son but et de poser les questions de recherche. Le chapitre II qui suit sert à définir le cadre de référence qui a guidé notre recherche.

*Une bonne décision est une décision qui résout plus de problèmes qu'elle n'en provoque
(Bourion, 2002).*

CHAPITRE II

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente le cadre de référence qui guide notre recherche. Il comporte quatre parties. La première partie définit les concepts de compétence, de décision, de prise de décision, de supervision pédagogique. La deuxième partie présente les théories traditionnelles mettant en évidence l'approche de la rationalité absolue de l'être humain (Taylor, 1911), approche que de nombreux gestionnaires utilisent pour prendre des décisions, la théorie de la rationalité limitée (Simon, 1947) qui a tracé une nouvelle conception pour la compétence de la prise de décision. Étant donné qu'une compétence ne peut être comprise hors contexte (Bandura, 1977 ; Simon, 1960), nous mettons à contribution le modèle de leadership éducationnel en milieux minoritaires (Lapointe, 2002) précisant le contexte des différents niveaux de leadership pour les directions d'école en milieu francophone minoritaire. La troisième partie présente deux théories de la supervision pédagogique. Finalement, la quatrième partie fait la synthèse de la théorie de la rationalité et du modèle de leadership éducationnel en milieux linguistiques et culturels.

2.1 Définitions

Cette section fait état des différentes définitions qu'épousent les concepts de : 1) compétence, 2) décision, 3) prise de décision.

2.1.1 Concept de compétence

Longtemps réservé au domaine juridique (Éliard, 2000) et au management (Boyatzis, 1982; Tanguy, 2005), le concept de compétence est très en vogue depuis les années 90 (Brunet, 2007). Brewster, Farndale et Ommeren (2000) conseillent de le définir en fonction des approches qui lui sont appliquées et des domaines de fonctionnement. Pour Le Boterf (1994) et Perrenoud (2000), une compétence est un savoir-agir axé sur des ressources cognitives mobilisées et utilisées efficacement pour affronter une situation donnée. Ce qui s'applique bien au domaine de l'éducation où chaque intervention de la direction d'école exige la mobilisation et l'adaptation d'une variété de ressources. Pour leur part, Brewster et al. (2000) décèlent la connaissance, les habiletés, les rôles sociaux, l'image de soi, les traits et motivations et ce qui peut être vu en matière d'efficacité et de performance. C'est « la conjonction heureuse des connaissances, des aptitudes et de la bonne volonté pour maintenir individuellement et collectivement l'ensemble du

personnel adapté à l'activité de l'entreprise. [...] Elle (la compétence) n'est jamais définitivement acquise, elle est menacée, elle est toujours à reconquérir... » (Tanguy, 2005, p. 109).

En parcourant ces définitions, il appert qu'habiletés, capacités, connaissances et compétences ne sont pas synonymes sans pour autant être en contradiction. Les unes concourent au développement des autres. À cet effet, Noiseux (1998) précise que « chaque compétence met en jeu plusieurs capacités et habiletés érigées en système de comportements pour convenir à des situations données et permettre d'arriver à des solutions des plus efficaces » (p. 534). Ainsi, nous percevons que la compétence ne se réduit pas à une juxtaposition de savoirs partiels (St-Germain, 2008). Elle est plutôt « la résultante d'une intégration réussie de connaissances, pratiques et expériences appliquées de façon habituellement efficace à des situations complexes nécessitant un jugement d'expert » (St-Germain, 2008, p.41). Cependant, certaines situations sont imprévisibles et appellent des actions rapides donc exigent, par exemple, des prises de décision non programmées (Simon, 1960).

Concept de compétence appliquée à l'éducation

Meirieu (2005), Tanguy (2005) et Ubaldi (2005) suggèrent que la compétence d'une direction est sa capacité de combiner efficacement le savoir, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-agir dans l'exercice d'une fonction donnée. Elle serait développée par une direction d'école dans l'accomplissement de tâches pour lesquelles elle se trouve redevable à une entité hiérarchique (conseil scolaire) ou à un groupe (parents, communauté) qui lui confie la destinée éducative des enfants.

Selon Legendre (2005) « [...] l'indicateur du niveau de développement de compétence, c'est la réussite d'un problème complexe, non familier qui oblige l'individu à mobiliser des ressources particulières [...] et qui exige une action adaptée dans un temps raisonnable » (p.251). En fait, être compétent en éducation, c'est « être capable de » réaliser une tâche éducative précise dans un contexte donné de façon efficiente et avec efficacité. Sur cette prémisse, une compétence ne peut être analysée qu'à l'intérieur de contextes de pratique, d'application et de développement. Il est aussi à souligner qu'autant les domaines sont différents, les contextes de décisions sont uniques puisque les décisions sont fonction de la situation et des ressources disponibles.

Les écrits recensés s'accordent pour soutenir non seulement l'importance des compétences dans l'exécution d'une tâche, mais soulignent ce qui en fait l'essence notamment des savoirs

habilement utilisés dans un contexte spécifique bien apprivoisé. Elle incarne les traits d'un comportement humain acquis ou développé et appliqué dans un contexte spécifique.

Ainsi, la définition opératoire que nous adoptons dans notre recherche est celle qui désigne la compétence comme étant l'appropriation et le savoir-mobiliser des ressources cognitives et de toute autre ressource disponible, ce, dans un contexte donné pour atteindre des objectifs précis. Étant donné que cette étude porte sur le processus décisionnel des directions d'école et sa complexité, il importe de définir le concept de prise de décision spécifiquement en éducation.

Afin d'éviter toute ambiguïté sémantique, nous délimiterons dans les deux prochaines sections 1) le concept de décision et 2) le concept de prise de décision ainsi que ses sous-ensembles : la prise de décision en éducation, les conceptions de la prise de décision et la conception de la complexité de la prise de décision.

2.1.2 Concept de décision

La multiplicité des options relatives à la décision concorde avec la définition de Nizard (1986) selon lequel « la décision est une ligne d'action consciemment choisie parmi un certain nombre de possibilités, dans le but de réduire une insatisfaction perçue qui pose problème. Ce choix suppose un traitement d'informations selon des critères de choix et une volonté de réalisation » (p.57). Et Mintzberg (1982) de poursuivre qu'une décision, qu'elle soit individuelle ou fondée sur un travail de groupe, peut être définie comme l'engagement dans une action, c'est-à-dire une intention explicite d'agir. De telles définitions mettent en lumière l'implication de la volonté de l'individu dans l'acte de décider. La décision devient alors l'acte d'exprimer sa volonté par des actions concrètes et visibles auxquelles s'attacheront des conséquences tangibles (Bergeron, 1995). Nous comprenons que la décision est la concrétisation de la volonté de l'organisation exprimée par le gestionnaire devenant l'incarnation d'un désir de changement. Elle est donc la réponse à la volonté d'apporter une solution à une situation jugée insatisfaisante. En conséquence, il importe de passer à l'étape de la prise de décision.

2.1.3 Concept de prise de décision

Simon (1960) définit la prise de décision comme le processus au cours duquel un individu opère un choix entre plusieurs options en vue d'apporter une solution satisfaisante à un problème identifié. Cette notion de choix est expliquée plus tard quand Simon (1977) indique que « tout

comportement suppose un choix – une sélection – conscient ou inconscient entre toutes les actions matériellement réalisables par l’acteur et par les personnes sur lesquelles il exerce son influence ou son autorité » (p. 5). Fortmann (1992) renchérit en la définissant comme « un acte politique nécessaire et complexe, un idéal à atteindre, une science et un art » (p. 56). Sfez (2004) poursuit dans le même sens quand il soutient que la prise de décision est « un processus d’engagement progressif, connecté à d’autres, marqué par l’équifinalité, c’est-à-dire par l’existence reconnue de plusieurs chemins pour parvenir au même et unique but » (p. 76). Dans la prochaine section, nous préciserons les deux grandes conceptions de la prise de décision.

2.1.3.1 Prise de décision en éducation

Étant le souci quotidien du gestionnaire (Kreit, 2007), la motivation principale des gestionnaires (Falque et Bougon, 2005), l’activité principale du travail qui justifie la portée de l’autorité du gestionnaire (Mintzberg, 1987), le concept de la prise de décision est défini par les chercheurs de différentes spécialisations en adéquation avec leur domaine. L’administration de l’éducation n’en est pas exempte.

Ce n’est qu’à partir des années 1950 que les chercheurs en éducation ont commencé à s’intéresser à la prise de décision en administration éducationnelle (Glasman et Nevo, 1988). À preuve, Litchfield (1956) s’est inspiré des écrits réalisés dans des secteurs de l’administration pour amorcer les études sur la prise de décision en éducation. Or, selon Griffiths (1958), la prise de décision est le processus central de l’administration en éducation tout comme elle l’est dans l’entreprise privée.

C’est ainsi que St-Pierre (2004) définit la prise de décision comme « le processus qui amène à privilégier une option en vue d’atteindre un objectif donné » (p.119). Selon l’auteure, outre les options et les objectifs à atteindre, elle implique des conséquences qui surgiront après avoir fait le choix d’une solution donnée. Car Dubuc (2003) atteste que, pour atteindre des objectifs élevés, tout gestionnaire dans une organisation publique doit être en mesure de prendre des décisions efficaces dans le sens des objectifs de l’organisation qu’il dirige. Cette idée a été, en d’autres termes, développée par March et Simon (1958) qui ont relevé des similitudes dans le processus de la prise de décision du système privé et du système public en dépit de leurs caractéristiques distinctives. Il va sans dire que l’éducation, en tant que système, est concernée par le phénomène.

Dupuis (2004) suggère qu'« administrer c'est décider » (p.149) avec une différence sémantique évoquée par Simon (1960) qui disait que gérer, c'est décider. En effet, nous retenons que même s'ils sont souvent employés dans le même sens, les concepts d'administration et de gestion comportent certaines nuances. Le premier sous-tend l'idée de gouverner et de diriger tandis que le second implique la planification, l'organisation, la direction et le contrôle.

Bref, cette « capacité de décider “vite et bien” est une aptitude communément recherchée dans le management » (Deladrière, Le Bihan, Mongin et Rebaud, 2004, p. 43). Cela nous porte à comprendre que si elle est tant recherchée, c'est que l'humain n'est pas naturellement prédisposé à prendre des décisions dans des situations complexes. C'est aussi dire que ce n'est pas naturellement présent, voire inné, chez les gestionnaires. D'ailleurs, Klein (2003) la considère comme le comportement précédant l'acte d'agir qui est, à son tour, l'aboutissement d'un processus.

La prise de décision est exercée à plusieurs niveaux du système éducatif. Il y en a qui sont prises par les cadres du ministère de l'Éducation, les surintendants, d'autres par les directions d'école, les enseignants, les conseils de parents, et les élèves (Lunenburg, 2010a). Mais, selon l'auteur, cette responsabilité incombe particulièrement à la direction d'école. D'ailleurs, c'est l'une des principales activités quotidiennes de tout gestionnaire scolaire. Pour Lunenburg (2010a), la prise de décision est la clé du succès d'une école ou même d'un conseil scolaire.

À cet effet, Lunenburg (2010a) déclare que la prise de décision de la direction d'école influe sur la performance de l'école ou du conseil scolaire ainsi que sur le bien-être des partenaires (élèves, enseignants, parents, communauté) impliqués dans l'activité éducative. Dans cette perspective, Savoie-Zajc, Landry et Lafortune (2007) pensent que « des directions d'école communiquent une vision de leur rôle lorsqu'elles se placent au cœur de la prise de décision » (p. 271). Suivant ce postulat, l'accomplissement de la mission de l'école dépend d'une série de décisions à la fois simples et complexes prises avec efficacité dans un contexte déterminé. Sous la rubrique « Diriger le programme d'enseignement du Cadre de leadership pour les directions et directions adjointes des écoles », le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008) s'attend à ce que ses directions d'école soient en mesure de prendre des décisions fondées sur des jugements éclairés.

En résumé, nous basant sur les écrits recensés, notre définition opératoire de la prise de décision résulte de l'existence d'un décalage entre une situation jugée insatisfaisante et une

situation plus performante souhaitée. Elle est le fait de privilégier l'option qui semble la plus appropriée, sans être pourtant parfaite, pour corriger une situation et tendre vers un objectif plus élevé. La prise de décision est donc un processus intuitif complexe activé au moment de faire un choix parmi un ensemble de possibilités ce, en vue d'atteindre un but, ou de corriger une situation ou de satisfaire un besoin. En somme, c'est un processus dynamique conduisant à la résolution d'un problème déterminé ou à la satisfaction d'un besoin ressenti dans les limites d'un contexte donné, du temps et des ressources disponibles. Elle suppose la maîtrise de connaissances dans la sphère du besoin, la conviction de pouvoir mobiliser les ressources nécessaires à l'atteinte d'un objectif et suite à laquelle un suivi s'impose, soit pour y apporter des modifications, soit pour s'assurer de sa validité, ce qui lui confère son caractère d'essentiel dans la gestion organisationnelle.

Mercier (2001) la qualifie d'« étape cruciale de l'activité de l'administration publique [...] étape délicate qui rend compte du facteur humain et de la complexité des enjeux. » (p. 139). La multiplicité des débats, des réflexions, des formations et des recherches menées sur cet enjeu témoigne non seulement de sa popularité, mais également de sa complexité et de son caractère essentiel dans les organisations.

Étant donné que la principale fonction de la direction d'école est d'ordre pédagogique, il importe maintenant de présenter les deux grandes conceptions de la prise de décision.

2.1.3.2 Conceptions de la prise de décision

Il existe deux grandes conceptions à la prise de décision: la conception rationnelle et la conception rationnelle limitée. Les tenants de la conception rationnelle la considèrent comme un processus où un ensemble d'activités accomplies suivant un ordre logique (Mercier, 2001). Elle est faite d'options qui méritent d'être analysées en vue d'en faire un choix (Gortner, 1993). Plusieurs chercheurs sont d'avis que ces options sont identiques d'une théorie à une autre. À cet effet, Welch (2002) note trois parties communes : 1) l'identification du but, 2) l'identification des options et 3) le choix d'une option parmi la liste des options. St-Pierre (2004) renchérit en précisant des points communs tels que : 1) l'identification du besoin ou du problème par le biais d'informations pertinentes, 2) l'évaluation des options envisageables à la lumière des ressources disponibles, 3) la mise en œuvre de la décision proprement dite par l'action concrète.

Pour leur part, les tenants de la rationalité limitée y voient un processus itératif influencé par des facteurs d'ordre personnel et contextuel (Hickling, Wilkin et Debreyne, 1979; Simon, 1960). De ce fait, le processus de la prise de décision n'est pas toujours un processus linéaire se soumettant strictement à la raison (Klein, 2003). Elle est par le fait même complexe.

2.1.3.3 Conception de la complexité de la prise de décision

Traitant de la complexité dans les processus de décision et de management, Massotte et Corsi (2006) définissent la complexité par ce qui la caractérise. De la sorte, « un système complexe désigne quelque chose de difficile à décrire, d'intriqué, de non intuitif, de non prédictible et/ou de difficile à comprendre » (Massotte et Corsi, 2006, p. 38). Ils poursuivent en faisant valoir que la complexité naît d'un ensemble d'aspects discordants à partir de laquelle prend forme une problématique. La complexité s'enracine alors dans un espace où tout est assemblé et varié, lié et diversifié, instable et évolutif.

Pour Massotte et Corsi (2006), il y a complexité quand le procédé habituel est sans effet, quand l'automatisme échoue, quand le comportemental, le structurel, l'inhérent et l'évolutif sont difficilement maîtrisables, voire incontrôlables. La réponse à toute situation complexe est donc d'établir la problématique, de comprendre sa nature et de modéliser pour réajuster la feuille de route. La complexité n'est donc pas née d'une complication, mais d'un changement ou d'un malaise qui, peut-être, dérive d'une innovation, d'une évolution ou même d'une limitation. Elle change la dynamique et exige améliorations ou transpositions.

Alors, est complexe (Moxnes, 2000) toute situation intelligible certes, mais défiant la contrôlabilité, la prévisibilité et la prédictibilité des conséquences et générant ainsi un facteur de risque (Tourangeau, 2008). D'ailleurs, l'imprévisibilité et l'incertitude combinées au caractère évolutif du temps font du risque un facteur « inhérent à toute intervention en situation complexe » (Massotte et Corsi, 2006, p.39). Ainsi, loin d'être simple, la situation se situe entre ce qui est compliqué et ce qui est chaotique (Snowden et Boone, 2007). Pour ces auteurs, cette complexité se caractérise non seulement par l'imprévisibilité des conséquences découlant d'une situation difficile, mais aussi par le flux d'informations. Dans le même sens, Qudrat-Ullah (2008) spécifie que l'incertitude est la caractéristique fondamentale de la prise de décision complexe. Ainsi, Hickling et al. (1980) affirment que la prise de décision complexe commande un code de références, un protocole de communication entre le temps et l'urgence, entre les exigences et les

contraintes. Devant la difficulté de prendre des décisions, certains auteurs vont jusqu'à parler de la nécessité d'inventer une technologie de la décision complexe.

Il importe de préciser que la complexité suppose la condition d'un système ou d'une condition dont les éléments constitutifs ne peuvent être appréhendés par une simple analyse ou logique (Bennet et Bennet, 2004). Hickling et al., (1980) évoquent l'idée de la technologie de la décision complexe comme une application axée sur une pratique et un ensemble de procédés et d'agissements qui créent au-delà de toutes méthodes un langage structuré de la prise de décision dans une situation complexe. Selon eux, mieux qu'une technique, elle se veut une boîte à outils dans laquelle le décideur ou le technicien de la décision complexe peut tirer du matériel ou une combinaison de matériels, dans un ordre différent à chaque fois, pour en faire une réparation ou une intervention. D'une part, cette technique considère, dans sa procédure, l'environnement du problème pour une meilleure implémentation de la décision prise (Bennett & Bennett, 2008). D'autre part, elle noue un dialogue avec le temps et l'urgence du problème en tenant compte des exigences et des contraintes. Et pour faciliter la communication des résultats et établir une sorte de réseautage autour du décideur, cette technique flatte sans trop d'excès l'interaction dans l'entourage immédiat du décideur. Enfin, en amont et en aval, cette technique anticipe et accommode les retombées par rapport aux choix stratégiques pour corriger, innover ou prolonger l'action ou l'intervention.

Après avoir passé en revue les définitions conceptuelles essentielles à la compréhension de notre sujet, il importe de présenter dans la prochaine partie les théories et modèles qui serviront de guide pour cette recherche.

2.2 Théories et modèle de prise de décision

Les écrits abondent dans le domaine de la prise de décision. Dans le cadre de notre recherche, nous présentons une théorie et un modèle. Nos choix se basent sur le regard complémentaire qu'ils semblent apporter dans la communauté scientifique.

2.2.1 Théorie de la rationalité

Cette section porte sur les différentes conceptions traditionnelles de la théorie de la décision. Simon (1991) précise que :

Dans une définition large de la rationalité, pratiquement tout comportement humain est rationnel. Les gens ont des raisons pour faire ce qu'ils font, et, si on les interroge, ils peuvent donner leur avis sur ce que sont ces raisons (p.1).

Toutefois, cela ne l'avait pas empêché de distinguer plusieurs types de rationalité qu'il a décrite en ces termes :

Une décision est « objectivement » rationnelle si elle présente en fait le comportement correct qui maximisera des valeurs données dans une situation donnée. Elle est « subjectivement » rationnelle si elle maximise les chances, de parvenir à une fin visée en fonction de la connaissance réelle qu'on aura du sujet. Elle est « consciemment » rationnelle dans la mesure où l'adaptation des moyens aux fins est un processus conscient. Elle est « intentionnellement » rationnelle dans la mesure où l'individu ou l'organisation auront délibérément opéré cette adaptation. Elle est rationnelle « du point de vue de l'organisation » si elle sert les objectifs de celle-ci; enfin, elle est « personnellement » rationnelle si elle obéit aux desseins de l'individu (Simon, 1947, p.70).

La figure qui suit illustre les théories de la décision telles qu'abordées dans cette recherche.

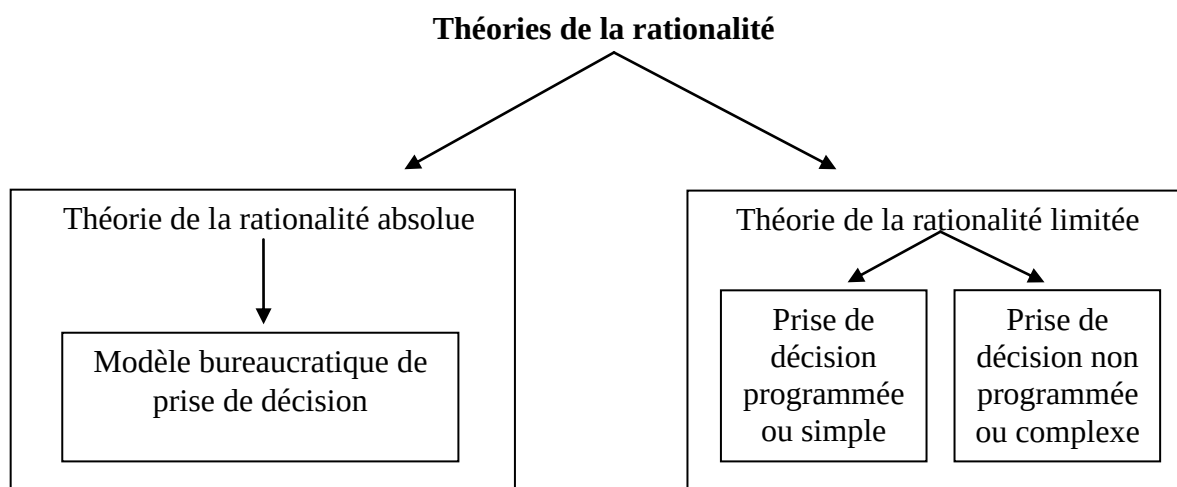


Figure 1. Théories de la rationalité

Dans le cadre de notre recherche, nous nous attardons à la théorie de la rationalité limitée. Mais pour bien la comprendre, nous commençons avec la théorie de la rationalité absolue bien qu'elle ne paraisse pas tout à fait adéquate pour expliquer le processus de la prise de décision complexe.

2.2.1.1 Théorie de la rationalité absolue

Dans ses travaux, Simon (1977) s'est prêté à une analyse des comportements organisationnels où l'information partagée joue un rôle fondamental dans les prises de décision des dirigeants. Il met l'accent sur les variables que représentent les objectifs, les incertitudes et l'autorité qui entrent en jeu dans le comportement de l'organisation et de ses membres et en fonction desquels les décisions doivent être prises. Cependant, sa théorie comporte des limites. Elles rendent la prise de certaines décisions un exercice ardu (Morel, 2002).

La théorie de la rationalité absolue consiste pour le décideur à dépendre complètement de sa raison pour poser une quelconque action en vue de la solution optimale (Simon, 1947). Desrosiers (1985) précise que « les opérations qui y sont décrites ou conceptualisées répondent aux exigences de la logique formelle » (p. 5). Les décisions sont prises dans la certitude (Towler et Keast, 2009). Selon ces auteurs, la logique rationnelle élimine toute notion d'incertitude dans l'approche du décideur. Ce dernier connaît le problème à résoudre. Il ne se doute pas des alternatives. Il anticipe les conséquences potentielles. Il connaît le processus à suivre. Il se croit posséder l'habileté de prendre la meilleure décision et de l'appliquer.

Selon certains auteurs (Mercier, 2001 et Schoenfeld, 2011), le processus décisionnel rationnel comporte plusieurs étapes : 1) l'identification du problème; 2) l'identification des options; 3) l'évaluation des options; 4) le choix d'une option; 5) la mise en application de la décision; 6) l'évaluation de l'efficacité de la décision. En témoigne la figure 2 qui suit :

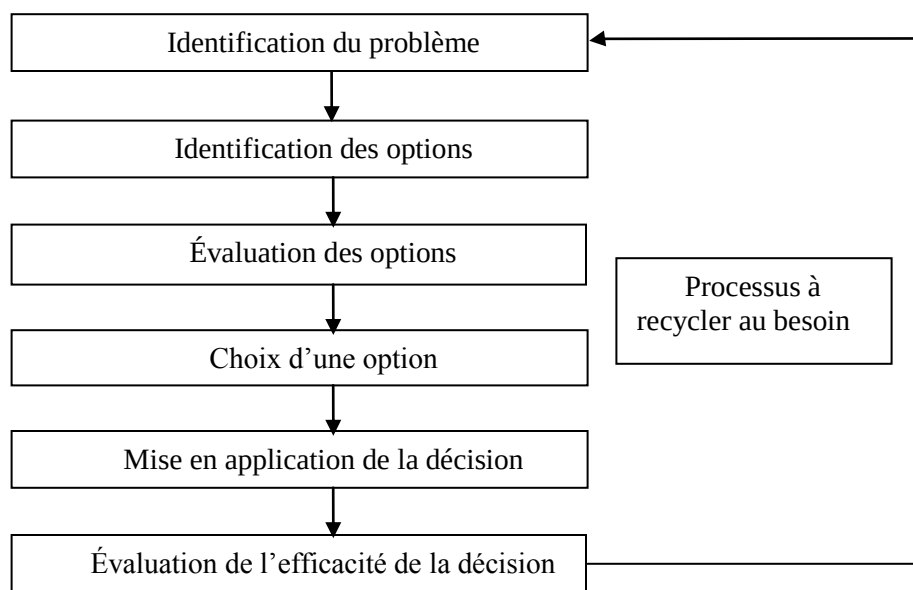


Figure 2. Traduction du modèle rationnel de la prise de décision selon Schoenfeld (2011)

Suivant ce courant de pensée, les décisions se prennent suivant un ordre logique d'étapes. L'identification du problème constitue l'étape la plus importante dans la prise de décision puisqu'il n'est pas toujours facile de définir sa véritable nature ainsi que les rapports de cause à effets (Kepner et Tregoe, 2005) qui la sous-tendent. Puis vient une liste d'options possibles en gardant à l'esprit les objectifs à atteindre (Lunenbourg, 2010a). Selon Zopounidis (2011) et Ehrgott (2011) cités dans Lunenburg (2010a), le nombre d'options est fonction de l'importance de la décision à prendre et du nombre des personnes concernées. Dans le même sens, cette opération implique une quête d'informations pour chacune des options envisagées et les conséquences de chacune d'elles. Une fois fait, il procède à l'analyse des options en les évaluant afin de savoir l'impact que chacune d'entre elles peut avoir sur les personnes concernées (Grant, 2011 cité dans Lunenburg, 2010a). Ceci est inhérent à la conception rationaliste. Simon (1983) a d'ailleurs fait valoir que « la rationalité de la décision exige toujours que l'on compare des moyens alternatifs en fonction de fins respectives auxquelles ils conduiront » (p. 59). Toutefois, cette étape est essentielle, car de son inefficacité peut résulter l'échec du processus décisionnel (Hastie, 2010). Après avoir évalué les options vient le moment crucial à en faire le meilleur choix (Lunenburg, 2010a), ce qui peut être compliqué. Mais une fois que le choix de l'option est fait, le décideur passe à l'étape de l'application qui exige selon Ahmed (2011 cité dans Lunenburg, 2010a) de s'assurer que : a) l'option choisie est partagée par le personnel qui appuiera sa mise en œuvre, b) les ressources nécessaires soient disponibles, c) d'assigner des responsabilités clairement définies pour une mise en œuvre effective. Bien que la décision soit prise, le processus décisionnel n'est pas achevé (Lunenburg, 2010a) d'où la nécessité d'évaluer l'efficacité de la décision prise. Car c'est à cette étape qu'il est possible de vérifier si le problème a été bien défini et s'il ne faut pas repenser la décision prise (Lunenburg, 2010a). De là, l'auteur suggère qu'un problème mal identifié fausse les options et de ce fait, nuit à l'atteinte des résultats.

Ce courant tire sa genèse dans le modèle économique baptisée *l'Homo oeconomicus* (Simon, 1947). Ce concept réfère à l'humain complètement rationnel ayant les connaissances parfaites pour se fixer des objectifs clairs, anticiper les conséquences de chacune des options potentielles et prendre la décision optimale dans une situation donnée. C'est dans le même esprit que le taylorisme (Le Chatelier, 1928) du nom de l'ingénieur américain Frederic Winslow Taylor,

l'un des principaux porte-étendards de l'approche hyperrationaliste, écarte la notion d'intuition du processus de la prise de décision. Sa conception de l'ouvrier résume bien sa pensée. Il perçoit le bon ouvrier comme quelqu'un qui sait bien se comporter, qui accepte de se conformer et qui exécute la décision prise (Sfez, 2004). Mais Simon (1947, 1983) y apporte une certaine nuance en évoquant des écueils à la rationalité absolue des décisions. Ces écueils constituent des limites qui se résument par : 1) la complexité de l'environnement qui devient difficile à être appréhendé dans son ensemble; 2) l'impossibilité d'anticiper les conséquences d'une décision; 3) la difficulté d'évaluer les conséquences futures d'une décision; 4) la limitation du nombre d'options possibles.

Dans la perspective de l'approche rationnelle absolue, il s'ensuit que le décideur est complètement rationnel, qu'aucune considération des risques de conflits d'intérêts entre les acteurs en présence, ni des différentes possibilités de solution, ni les informations lacunaires, voire des limites intrinsèques et extrinsèques du décideur n'est prise en compte. Le modèle bureaucratique de Weber illustre bien la théorie rationnelle.

Modèle bureaucratique de la prise de décision

D'approche rationnelle, le modèle bureaucratique proposé par Weber (1921) présente le leader comme l'individu possédant les compétences pour diriger l'organisation dans les limites de l'autorité qu'il détient. Dans ce contexte, le concept de l'autorité diffère de celui du pouvoir qui est l'aptitude à forcer les subordonnés à obéir. L'autorité est plutôt l'aptitude à porter les subordonnés à appliquer volontairement les ordres qu'ils jugeront légitimes à défaut de quoi la désobéissance peut s'ensuivre avec toutes les conséquences qu'elle implique (Simon, 1983). À priori, le décideur fonctionne dans un environnement stable et prévisible. Généralement, les procédures et les politiques à suivre pour prendre les décisions optimales et conduire au succès de l'entreprise dans un tel environnement sont écrites. Et dans pareils contextes, il existe un seul individu pour prendre les décisions dans l'organisation (Gournay, 1980) et les décisions uniformes (Beauchesne, s.d.). Le processus qu'il suit est séquentiel. Il faut souligner que les décisions prises suivant le modèle bureaucratique ne se soumettent pas à l'interprétation, car elles sont d'application stricte.

Somme toute, c'est un modèle qui est dénué d'insécurité et qui est exempt d'incertitude pour le décideur. Dans le contexte actuel, il comporte ses limites.

Limites du modèle bureaucratique de la prise de décision

Le modèle bureaucratique de la prise de décision comporte ses limites. Les organisations et leur gestion deviennent complexes (Crowther et Green, 2004; Genelot, 1992). Il est difficile pour un individu de prendre seul toutes les décisions. « Il incombe à l'organisation tout entière de décider autant que d'agir » (Simon, 1983, p.5). Aussi, la taille des organisations et des entreprises augmente, ce qui est source de lourdeur, de rigidités et par extension de dysfonctionnement (Mansencal et Michel, 2004). Chaque organisation a ses caractéristiques, ses fonctions et son mode de fonctionnement. Donc, il serait difficile d'appliquer ce modèle à toutes les organisations sans tenir compte de leur environnement.

Gournay (1980) critique le modèle rationaliste qui présente l'organisation comme une entité ayant un seul décideur, qui fait abstraction de tout ce qui est participation et consultation des subordonnés. Or, dans les organisations, il y a plusieurs centres de décisions (Simon, 1960). Gournay (1980) critique aussi l'inefficacité du modèle qui contraint le décideur à prendre une décision à la fois. Pourtant, les décisions à prendre sont multiples compte tenu du nombre de dossiers à traiter en même temps. Plusieurs chercheurs dont Simon (1976) et Weick (1995) ont remis en question la représentation faite par le décideur omniscient. Toutes ces limites ont donné naissance à la théorie de la rationalité limitée de Simon (1947).

2.2.1.2 Théorie de la rationalité limitée

Il est indéniable que la rationalité jointe à l'efficacité est une caractéristique de l'autorité décisionnelle compétente (Simon, 1983). Toutefois, Simon (1947; 1997) apporte un éclairage supplémentaire en suggérant les déviances de la rationalité. Selon lui, le décideur est incapable de parvenir aux hauts niveaux de la rationalité. D'ailleurs, nous vivons actuellement dans un monde où le flux d'informations disponibles excède de loin le temps dont dispose le décideur pour se les approprier (Etzioni, 2001). Il ne peut donc pas se prétendre utiliser la totalité des informations disponibles pour prendre une décision. Ceci étant dit, la rationalité ne peut pas être absolue ni parfaite ni complètement objective, mais tout simplement limitée. Cette rationalité se définit par la capacité du décideur de disposer de sa raison certes, mais dans les limites de ses moyens qui ne sont pas nécessairement en adéquation avec les résultats escomptés (Parthenay, s. d.). Ces limites seraient hors du contrôle de celui qui décide puisqu'aucun individu ne peut être totalement rationnel en toutes circonstances et puisqu'en tout individu il y a une dimension affective qui

limite ses capacités d'analyse et d'actions (Cohen, March et Olsen, 1972). Le décideur compense ce manque par l'élaboration de procédures d'où la désignation de rationalité procédurale (Mongin, 1984). Ces procédures permettent de simplifier la complexité des actions et de restreindre les conséquences de nos décisions en fonction de nos valeurs qui ne cessent de changer au rythme du temps. Les limites de la rationalité sont de trois ordres. Premièrement, le décideur :

... est limité par ses dons, ses habitudes et ses réflexes inconscients; il est limité par ses valeurs et ses idées de l'objectif à poursuivre qui peuvent diverger des objectifs de l'organisation; il est enfin limité par l'étendue de ses connaissances et de son information (Simon, 1983, p. 216).

Deuxièmement, certaines limites sont imposées par les capacités cognitives du décideur, ce qui le porte à être subjectif et même à se tromper. Troisièmement, la rationalité peut être aussi limitée par la complexité des situations à gérer, par le manque de connaissances et de compétences dans un domaine précis et par l'incapacité du décideur à s'approprier le mandat de l'organisation qu'il dirige. Ceci peut influencer la délibération et le choix de la solution optimale (March et Simon, 1958; Simon, 1983). Johnson et Kruse (2009) notent que la plupart des décisions sont prises à partir de faits inconnus qui ne manquent pas d'avoir des incidences sur la prise des décisions. Donc, l'ignorance ou la méconnaissance de certains faits augmente la possibilité de commettre des erreurs dans les prises de décisions.

Pour ainsi dire, la rationalité limitée correspond au modèle de *l'homo administratus* évoqué par Simon (1983) et selon lequel, les décisions ne sont pas nécessairement irrationnelles. Elles sont plutôt fonction de l'environnement et des ressources disponibles et accessibles au moment de la prise de décision. Du fait que le décideur est incapable de posséder des informations infinies, suivant la perspective de *l'homo administratus*, il se réfère aux situations antérieures vécues qui lui servent d'expériences et de repères dans ses nouvelles prises de décisions. Il est plausible que ces décisions manquent d'originalité, mais elles contribuent à assurer des solutions raisonnables et satisfaisantes. Toutefois, l'ignorance des moyens d'action peut constituer un obstacle au but à atteindre (Simon, 1946).

Plusieurs chercheurs tels que Kahneman et Tversky (1982; 1987) et Klein (1998) corroborent la pensée de Simon (1946) au chapitre des contraintes sur les prises de décisions. Ils sont d'avis que l'humain ne saurait prendre les décisions optimales puisqu'il n'est pas libre de toutes les contraintes internes et externes. Jarrosson (2004) précise qu'étant donné une « forte incertitude pèse sur les conséquences des décisions que nous prenons (...) il n'est pas rationnel de

rechercher la meilleure décision (...). Dans la plupart des cas, il est impossible de prouver, au moment où la décision est prise, qu'elle est la meilleure » (p. 79). Pour leur part, Becker (1998) et Brest (2006) soutiennent que souvent, au lieu de chercher le maximum d'informations dans ses prises de décision, l'être humain se contente des informations qui confirment sa croyance et son jugement.

Cette subjectivité se relate dans les capacités, les motivations et la représentation personnelles de chaque individu (Scheid, 2005). Il est donc important d'intégrer l'intuition dans la prise de décision (Lebraty, 2007). D'ailleurs, dans une enquête à Hollywood, Haag (2011) a découvert que des réalisateurs de cinéma dotés d'une certaine expérience et se fiant à leur intuition prennent des décisions rapidement et avec efficacité. Toutefois, cet élément heuristique ne garantit aucunement des décisions optimales puisqu'il est subjectif (Lunenburg, 2010a). Elles ne peuvent être donc que satisfaisantes puisque le choix s'arrête sur la première solution susceptible de satisfaire ses besoins et non sur la solution idéale (Simon, 1997). Mongin (1984) soutient que :

... le principe de satisfaction peut se formuler simplement ainsi : est choisie non pas l'action la meilleure relativement aux conditions objectives et subjectives de la décision, mais une action satisfaisante, c'est-à-dire dont l'évaluation est supérieure au niveau d'aspiration, ou seuil de satisfaction, du sujet (p. 24).

Ceci étant dit, à l'opposé du modèle rationnel, la rationalité limitée (Simon, 1947; 1983; 1997) est caractérisée par quatre facteurs : a) la nature du problème à résoudre n'est pas clairement comprise; b) les options à considérer sont limitées; c) les conséquences relatives à chacune des options ne sont pas nécessairement prévisibles et d) l'impossibilité de faire le choix optimal. Pour remédier à ces contraintes, la plupart des décisions se prennent en recourant non à la meilleure alternative, mais plutôt à la première qui satisfait le besoin (Simon, 1997). Elles font aussi appel à la capacité intuitive qui résulte de l'expérience du décideur (Myers, 2002). Dans le cadre de notre recherche, nous nous limitons au deuxième niveau de décision identifié par Simon (1960). Pour faciliter la compréhension, faisons un survol du premier niveau de décision.

Eu égard à la complexité des organisations et à la façon dont les dirigeants décident (Augier et March, 2004), il importe de classer les décisions (Simon, 1960). Ce sont les décisions programmées (simples) et les décisions non programmées (complexes). Elles ne sont pas pourtant opposées, mais elles constituent un continuum au point qu'elles sont toutes les deux structurées.

2.2.1.2.1 *Prise de décisions programmées ou simples*

Les prises de décisions programmées (Simon, 1960) sont des prises de décisions qualifiées de simples et d'évidentes (Caude, 1969). Elles sont le résultat de procédures répétitives et routinières (Simon, 1960). Elles correspondent aux directives préalablement codifiées en réponse à des problèmes qui sont déjà survenus dans le passé (Scheid, 2005). Donc, les mêmes procédures s'appliquent chaque fois que la même situation se représente (Mercier, 2001 et Simon, 1960). Toutefois, il faut préciser qu'une décision simple ne signifie pas qu'elle est dénuée d'importance, mais la solution s'impose d'elle-même (Bergmann et Uwamungu, 2004). Prenons l'exemple d'un enseignant qui arrive constamment en retard dans sa salle de classe. La direction d'école le rencontre et lui rappelle les règlements en vigueur. Ce type de décisions fait appel à des procédures formalisées qui ne demandent qu'à être appliquées, mais peuvent exiger un minimum d'interprétation. Cependant, d'autres situations plus complexes commandent des décisions autres que l'application des mesures déjà rédigées. Elles sont dites non programmées. C'est d'ailleurs ce type de décisions qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche.

2.2.1.2.2 *Prise de décisions non programmées ou complexes*

Les décisions non programmées (Simon, 1958; 1960) sont des décisions complexes (Hickling et al., 1980), non évidentes (Caude, 1969), intuitives (Coget, Haag et Bonnefous, 2009) prises quand on est confronté à des situations inhabituelles, inédites, exceptionnelles, incertaines, ambiguës (Simon, 1947, 1983). Ces situations sont avant tout complexes du fait qu'elles peuvent être difficilement définissables et peuvent tout aussi bien changer de manière significative en réponse à quelques solutions apportées (Bennet et Bennet, 2008). Elles sont complexes parce que, pour les corriger, il n'existe pas une seule et bonne réponse, mais plusieurs possibilités (Haag, 2011). Les situations et les conséquences n'ont pas été anticipées; les décisions à prendre sont donc non prévisibles et non évidentes (Caude, 1969). Aucun procédurier standardisé n'a été arrêté par les instances. Bien qu'il existe des lignes directrices et que les décisions soient axées sur les buts à atteindre (Simon, 1960), aucune provision administrative n'a été mise en place dans les organisations. D'ailleurs, ces situations sont nouvelles, uniques, inédites. Pour être effectif, ce type de décision mobilise une variété de mécanismes heuristiques, dont le jugement, la consultation, la créativité, les valeurs, les préférences, la débrouillardise, les techniques d'aide à la décision, les expériences et l'intuition. Selon Agor (1986), les leaders ont souvent recours à celle-

ci pour plusieurs raisons telles que : a) le niveau élevé d'incertitudes auquel ils font face, b) le manque sinon l'absence de précédent pour la décision à prendre, c) la difficulté à mesurer les variables impliquées dans le cas à décider, d) l'insuffisance de données pour analyser la situation, e) la coexistence de plusieurs options possibles, f) le manque de temps. Tous ces facteurs sont dus à la rationalité limitée (Bergmann et Uwamungu, 2004). Ils constituent des obstacles au choix de solutions optimales (Simon, 1960). Selon l'auteur, celles-ci ne peuvent être que dans des cas exceptionnels et imprévisibles. De l'avis de Kechidi (s.d.), il en est ainsi puisque généralement « le processus de décision est fait de tâtonnements, d'identifications, d'exclusions, de bifurcations, de reconsidérations de solutions envisagées (...) et d'adaptation en cours d'action » (p.9). Pour y remédier, Simon (1983) suggère un modèle décisionnel fait de quatre phases. Ce sont :

- 1) l'intelligence ³, phase où l'individu recherche des informations pertinentes à la compréhension objective de la situation à laquelle il fait face;
- 2) le *design*, phase où l'individu conçoit des solutions, élabore des plans d'action tout en ayant la latitude de revoir l'étape précédente; évalue les options possibles; identifie la nature de la décision à prendre;
- 3) le choix, phase où l'individu fait le choix d'une des solutions possibles;
- 4) la revue, phase où l'individu fait le test de la solution choisie.

Il importe de souligner que le modèle de Simon (1983) aussi inspirant qu'il est comporte ses limites. Par son commentaire de l'« application habituellement efficace », St-Germain (2008) énonce une limite à la notion d'imprévisibilité de Simon (1960). St-Germain (2008) part de la prémisse que nul n'est infaillible et que se tromper une fois n'enlève pas à un individu sa compétence. Cela peut s'expliquer par le fait qu'après quelques années, un individu dans une fonction donnée soit en mesure de communiquer efficacement avec ses partenaires ou ses clients. Par contre, il est possible qu'il se trompe une fois pour une raison donnée, mais habituellement il n'a pas de problème de communication et peu de choses peuvent le surprendre. En ce sens, l'imprévisibilité de Simon (1960) diminue avec le facteur de l'expérience. Par ce facteur, un individu augmente son « lieu de contrôle » sur les situations et transforme des décisions complexes (niveau 2) en décisions simples (niveau 1) non à partir des politiques de l'organisation,

³ Même s'il s'agit d'un anglicisme, nous utilisons le terme « intelligence » pour désigner la phase de collecte ou de décodage de l'information.

mais à partir de ses acquis expérimentiels. Alors qu'un individu peu expérimenté peut être pris de panique dans une situation, un individu d'expérience réagira intuitivement ou comme étant face à du « déjà vu ». Lunenburg (2010b) renchérit en faisant valoir que beaucoup de décisions deviennent des décisions routinières ou programmées pour les gestionnaires expérimentés qui possèdent un haut niveau de connaissances explicites et tacites. Ces connaissances conjuguées à leurs expériences permettent d'aborder les problèmes plus facilement, de reconnaître et d'appliquer des solutions plus rapidement.

Aussi, ce modèle met également l'accent sur la relative disponibilité des informations. Bien qu'un individu puisse avoir en sa possession beaucoup d'informations, il ne peut pas tout connaître tout comme il peut être limité dans son raisonnement. Même avec la quantité d'informations qu'il possède, il peut arriver qu'il agisse sans en tenir compte.

Dans la prochaine section, nous analyserons la rationalité limitée dans le domaine de l'éducation.

Analyse de la rationalité limitée en éducation

Les administrateurs scolaires sont exposés à la difficulté de prendre des décisions optimales (Lunenburg, 2010a). Cet auteur affirme que souvent les administrateurs scolaires ne sont pas conscients de l'existence d'un problème. Et même quand ils en sont conscients, ils ne font pas systématiquement l'inventaire de toutes les options possibles puisqu'ils sont limités par des contraintes de temps, de budget et l'habileté à traiter les informations disponibles. Selon l'auteur, les administrateurs scolaires génèrent une liste partielle de solutions possibles au problème fondées sur leur expérience, leur intuition, les conseils des autres et peut-être même quelques pensées créatives. Cette démarche s'inscrit dans la pensée de Simon (1983) selon qui la rationalité est limitée. Tout comme d'autres auteurs l'ont fait, St-Pierre (2001) corrobore la pensée de Simon (1983) en confirmant que le décideur est « incapable de disposer de toute l'information et d'imaginer tous les scénarios possibles » (p. 116). Ceci s'explique par le fait que la décision se voit en termes d'« un processus collectif, et non le fait du décideur, issu d'un compromis local et temporaire, et non d'une rationalité unique et absolue » (Thiétart, 2004, p. 1). Nous comprenons par là que les décisions sont assujetties à des normes où le rationnel épouse les caractéristiques subjectives de l'humain pour donner naissance à une solution non optimale, mais satisfaisante à un moment délimité.

Étapes de la prise de décision complexe

Hickling et al. (1980) font valoir que la prise de décision complexe se démarque de l'approche traditionnelle ou séquentielle dite classique (collecte des données – analyse des données – choix ou décisions) pour aller au-delà des situations routinières et proposer une approche plutôt cyclique et itérative. Le décideur, face à des situations complexes, improbables ou imprévisibles, est alors vu comme un pilote en situation de détresse où aucun code de conduite ne peut lui servir de normes. Il doit être créatif, inventif ou imaginatif et intuitif.

Tout commence avec une situation problématique, explicite ou diffuse, vue par le décideur comme un problème pressant auquel il doit remédier sans délai. Mais la performance, le temps, l'urgence parfois se composent, mais parfois s'opposent. Cette technique de la décision complexe propose d'abord de simplifier la complexité en décomposant le problème en paliers, en le partitionnant, le profilant à partir des angles d'attaques possibles pour un regard en plusieurs dimensions. Les données n'étant pas toutes disponibles, ni complètes, ni tout à fait exactes, la démarche permet alors un va-et-vient entre les différentes phases de l'élaboration et de la formulation de la décision. Ces mouvements alternatifs entre recherches de solutions, raisonnements, comparaisons, incertitudes et choix stratégiques confèrent à cette technique un caractère évolutif et progressif qui consiste en une succession de définitions et de résolutions du problème pris par palier et par étape.

L'exploration de solutions possibles permet de concevoir différentes options, sinon toutes les options imaginables de solutions, les interconnecter en envisageant éventuellement l'apport externe quand la compétence ou l'expertise n'est pas disponible. C'est la première phase, dite phase de configuration du problème.

L'étape suivante est l'inventaire et la décantation des solutions possibles par foyers d'intérêt. Des critères ou des valeurs sont indexés à chaque solution en matière d'interconnectivité et d'incompatibilités, d'habileté et de métier, de résultats et d'impacts, de priorités et de stratégies. Et dans cette agglomération de combinaisons, aucune solution n'est exclue.

Cette mise en séquence des solutions ouvre l'étape d'élaboration de la décision. Les solutions sont examinées dans leurs limites et traitées par rapport à leur coût monétaire ou non monétaire. Les effets sont estimés et évalués en matière d'affectation et de bénéfices inhérents. Les contraintes sont identifiées. L'ordonnancement des choix devient alors possible. Les solutions les plus faibles sont provisoirement écartées. Les plus fortes sont mises en vedette. Mais les

incertitudes ne sont pas toutes dégagées. La prochaine étape est de réduire ou de faire disparaître les incertitudes par une analyse des limites de surprises ou des risques liés à chaque solution praticable et entre différentes solutions praticables. On revient alors aux critères d'interconnectivité et de reconfiguration cités plus haut.

Quelles sont, parmi les solutions-vedettes, les faiblesses d'une solution par rapport à une autre ? Quels en sont les effets et les avantages potentiels ? Cette étape dans le processus décisionnel permet de dissiper les zones d'ombres en comparant et mesurant la portée des choix qui sont offerts pour une solution optimale par rapport aux autres.

En cette dernière phase du processus, deux comportements s'imposent à travers un programme d'engagements : accepter les incertitudes implique le choix d'une solution - supposée la meilleure parmi toutes les solutions possibles - qui correspond à un ensemble d'actions à entreprendre dans l'immédiat pour répondre au problème. Et l'autre comportement est de réduire les incertitudes par une série d'actions correctives en attendant qu'une décision définitive soit prise.

Bref, cette notion de complexité serait donc à la base de la conception limitée de l'humain dans son impuissance à appréhender parfaitement son environnement. Il y a donc complexité quand un problème constitue une confrontation à un enjeu spécifique vécu pour la première fois et la décision à prendre, une innovation (Bronner, 1993). Il y aussi complexité quand il est difficile de prendre à temps une décision nécessaire pour résoudre un problème ou satisfaire un besoin. Il y a, entre autres, complexité quand il y a trop d'informations accessibles pour le peu de temps disponible et qu'on est obligé de se rabattre sur de l'information partielle pour prendre une décision. Il y a de la complexité également quand le peu de connaissances et d'expériences de l'individu ne lui permet pas d'activer les schèmes procéduraux pour vaincre le stress du temps et prendre la décision. Recherchée, la prise de décision complexe constituerait une compétence à développer dans la gestion des organisations (Deladrière, Le Bihan, Mongin et Rebaud, 2004).

Tout compte fait, les différentes théories supportent l'idée que la prise de décision est essentielle pour le rendement des organisations et sa qualité sert de preuve à l'efficacité du leader. Aussi, tout comme nous l'avons précisé, l'une des limites de la théorie de la décision à deux niveaux de Simon est la non-prise en compte de la dimension de la croyance en la capacité de l'individu à prendre des décisions, théorie mise de l'avant par Bandura (1986, 2003). Elle est si fondamentale dans la conceptualisation et l'opérationnalisation des compétences que Lapointe

(2002, 2007) l'intègre dans le fondement de son modèle de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires.

2.2.3 Modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires

Il est reconnu que le style de leadership exercé par un gestionnaire influe sur le rendement et le climat des organisations (Goleman, 2002). Par analogie, ceci correspondrait « à la qualité de l'enseignement et des apprentissages » en milieu scolaire (Grandjean Luthi, 2010, p. 9). C'est en ce sens qu'Owens (1998) a proposé un modèle de leadership à trois niveaux pour le domaine de l'éducation. Car le style de leadership d'une direction d'école joue un rôle important dans la réussite des élèves (Moisset et Toussaint, 2003). Selon Lapointe (2002), le modèle d'Owens (1998) est utile, mais il répond mieux aux besoins des systèmes scolaires en milieux linguistiques majoritaires qui n'ont pas pour mandat d'assurer la vitalisation d'une langue et d'une culture. De ce fait, Lapointe (2002) a ajouté à la base deux autres niveaux pour l'adapter aux milieux linguistiques minoritaires d'où son modèle pyramidal à cinq échelons (voir figure ci-dessous).



Figure 3. Modèle hypothétique du leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002)

Pour Lapointe (2002), il est nécessaire que tout modèle de leadership qui se veut efficace soit mis en contexte. De ce fait, selon l’auteure, il est important que le modèle éducationnel s’adapte au contexte minoritaire des écoles francophones du Canada parce que celles-ci ont un mandat supplémentaire, soit celui d’assurer la vitalisation de la langue et de la culture françaises (IsaBelle, Weatherall et Gélinas Proulx, 2011). Une compréhension des différents niveaux de leadership du modèle s’impose. Ainsi, face à la responsabilité supplémentaire assignée aux directions d’école de langue française en milieux linguistiques minoritaires, Lapointe considère indispensable d’introduire le leadership de compétence.

a) Leadership de compétence

Lapointe (2002) suggère alors que « les fondements d’un leadership éducationnel efficace pour l’école en milieux minoritaires se trouvent dans la profonde connaissance, par les gestionnaires scolaires, de la problématique spécifique dans laquelle l’école évolue ainsi que dans leur compréhension de sa mission » (p. 44). C’est dans la même veine que Dimmock et Walker (2005) soulignent que « les études sur le leadership ont besoin d’identifier la particularité et la diversité des conditions culturelles et contextuelles dans lesquelles est exercé le leadership » (traduction libre, p. 2). Le modèle de Lapointe (2002) met en haut-relief l’importance pour les directions d’école en milieu minoritaire d’« un engagement confiant dans l’action ». Sans l’appropriation de :

[...] Ce niveau de connaissance et de sentiment de maîtrise, il leur est impossible de passer aux autres niveaux dans leur pratique du leadership. Ils risquent plutôt d’être constamment déchirés entre la réussite scolaire telle qu’elle est définie par la majorité et la consolidation de l’identité ethnolinguistique des élèves comme réussite en soi, et entre la valorisation d’une identité folklorique moribonde et celle d’une identité ethnolinguistique authentique bien vivante qui a sa place dans le spectre de la modernité culturelle mondiale (Lapointe, 2002, p. 45).

Ainsi, il est important qu’une direction d’école franco-ontarienne soit imbue de la dynamique linguistique et culturelle de son école. En peu de mots, le leadership de compétence représente le point de départ de l’aventure dans laquelle les directions d’école en contexte minoritaire partent désavantagées par rapport à leurs pendantes du milieu anglophone majoritaire qui n’ont pas dans leur mandat l’obligation de protéger une langue et une culture (Lapointe, 2002). Cela étant dit, aux fins d’assurer la réussite des élèves, la connaissance et la compréhension

du milieu minoritaire constituent la voie d'accès aux autres échelons de leadership nécessaires dont le leadership d'*autoempowerment*.

b) Leadership d'autoempowerment

Le leadership d'*autoempowerment* consiste pour la direction d'école à faire montre d'un sentiment de contrôle et d'efficacité personnelle dans sa pratique professionnelle (Lapointe, 2002). Il est essentiel à toute direction qui veut influencer le travail du personnel et qui rend celui-ci plus enclin à s'engager dans l'accomplissement de la mission de l'école par sa participation aux décisions (Lapointe, 2002). D'ailleurs, Moisset et Toussaint (2003) soulignent le fait qu'il incombe à la direction d'école de contribuer au développement de l'*empowerment* de son personnel. Mais selon ces auteurs, ceci est possible seulement quand l'environnement de l'école est propice à l'écoute, à la communication et à la participation de tous les acteurs aux décisions. À cet effet, les résultats d'une étude menée par Brunet et Boudreault (2001) révèlent que les enseignants lient leur motivation au leadership d'*empowerment* de leur direction d'école.

Le leadership d'*autoempowerment* est lié au leadership de compétence par le fait qu'une solide connaissance du milieu de travail est susceptible de renforcer la confiance en soi de la direction d'école. Ce faisant, le leadership de compétence et le leadership d'*autoempowerment* de la direction d'école sont donc deux étapes essentielles à l'efficacité du leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002).

c) Leadership participatif

Comme son nom l'indique, le leadership participatif fait appel à la collaboration effective de l'équipe-école en vue de la réussite scolaire de l'élève dans son milieu. Lapointe (2002) l'a d'ailleurs défini comme étant « le développement, avec une équipe solide, d'une vision positive de l'école, qui est perçue comme la protectrice de la langue et de la culture » (p. 45). Cependant, même si le leadership participatif paraissait important dans le modèle d'Owens (1998), Lapointe (2007) l'a remis en question puisqu'il ne semble pas répondre aux besoins des écoles en milieu minoritaire francophone. Elle a donc recommandé de passer du leadership d'*autoempowerment* au leadership transformationnel. En fait, de plus en plus de recherches s'intéressent au leadership transformationnel et à ses effets sur le rendement organisationnel (Privé, 2009).

d) Leadership transformationnel

Si le leadership transformationnel a été initié par Downton (1973), c'est à Bass (1985) qu'est attribuée sa validation. C'est un processus de transformation par lequel les employés sont portés à se dépasser au profit de l'organisation dont ils font partie (Bass, 1985). Il est donc l'ensemble des habiletés que le gestionnaire met à contribution pour développer chez ses subordonnés la passion et le goût du dépassement de soi volontaire en vue de matérialiser la vision de la mission de l'organisation (Turgeon et Lamaute, 2006). Le leadership transformationnel exige que les dirigeants et les employés s'engagent mutuellement en vue de l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Dans le contexte des changements, des réformes, de la reddition des comptes en cours depuis quelques décennies dans le monde de l'éducation (Langlois, 2004; St-Germain, 2001; Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001), le leadership transformationnel jouit de l'attention d'un grand nombre de chercheurs (Stewart, 2006).

De l'avis de Lapointe (2002), ce type de leadership traduit les habiletés du gestionnaire scolaire à être « un modèle pour et avec les autres [et à être capable d'influencer] l'*empowerment* du personnel au regard de la mission spécifique de l'école ainsi que l'*empowerment* de la communauté minoritaire » (p. 45). Comme en font foi certaines études, des directions d'école américaines et australiennes témoignent de l'impact positif du leadership transformationnel sur la réussite de leurs élèves (Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006).

Ainsi, outre la capacité d'influencer l'*empowerment* du personnel enseignant, de le porter à partager une vision claire de la mission de l'école et à s'impliquer activement dans l'école, la direction d'école doit faire preuve de comportements éthiques. Telle en est la représentation faite par Lapointe (2002).

e) Leadership moral

En matière de leadership, le niveau transformationnel est considéré comme étant le modèle dominant (Gillespie et Mann, 2004). Il se base sur des principes éthiques et des valeurs morales (Northouse, 2007). C'est ainsi que selon le modèle d'Owens (1998) ainsi que selon la version modifiée et adaptée par Lapointe (2002) pour les milieux linguistiques minoritaires, une direction d'école doit intégrer dans ses décisions une dimension éthique. Selon Dewey (1902), l'éthique est la science qui traite de la conduite de l'humain et qui permet de différencier le bien du mal, le bon du mauvais. Donc, un leader scolaire doit tendre ses efforts vers le leadership éthique afin de

pouvoir agir moralement et efficacement dans l'école et dans la communauté qui l'héberge (Lapointe, 2002). Ce type de leadership trouve son ancrage dans le respect des valeurs humaines (Lapointe, 2002). D'ailleurs Foster (1986) faisant état de l'importance de l'éthique dans le domaine de l'administration éducationnel affirme que « chaque décision administrative comporte une restructuration de la vie humaine : c'est pourquoi l'administration est en soi la résolution des dilemmes moraux » (traduction libre, p. 33). En fait, l'exercice d'un leadership éthique permet aux leaders de l'éducation d'être mieux préparés à faire face aux défis de l'école du XXI^e siècle (Shapiro et Stefkovich, 2005). Lapointe (2002) le considère comme essentiel au bon fonctionnement de l'organisation scolaire. Ceci se comprend par le fait que toute décision prise interpelle les valeurs personnelles et professionnelles du leader et au bout du compte toute action du leader est examinée sous l'angle de son impact moral sur la société. Ce type de leadership trouve écho dans les écrits de Sergiovanni (1996) pour qui l'école est une entité fondant sur des valeurs morales. Leithwood et al. (1999) affirment que « le leadership moral avance que la finalité du leadership se définit par les valeurs et l'éthique des leaders eux-mêmes. L'autorité des chefs et leur influence sont fonctions de leur conception du bien et du mal » (traduction libre, p. 10). Le leadership d'un gestionnaire est ainsi inséparable des valeurs morales (Fullan, 2003). En effet, celles-ci sont essentielles au leadership éducationnel (Bush et Glover, 2003; Fullan, 2003; Hallinger et Snidvongs, 2005; Lapointe, 2002; Sergiovanni, 1992 et Starrat, 1991). Lapointe (2002) a d'ailleurs précisé que ce type de leadership « favorise le savoir-vivre ensemble à l'école, puisque le leadership moral est enraciné dans la critique de l'intolérance et la promotion des valeurs universelles » (p. 44).

Bref, selon le modèle de Lapointe (2002), un gestionnaire scolaire en milieux linguistiques minoritaires doit avoir une connaissance approfondie du contexte dans lequel se situe l'école qu'il dirige. Il doit être également suffisamment responsable afin d'être, à son tour, capable d'agir sur l'*empowerment* de ses subordonnés au point de les inciter à s'engager dans la réalisation du projet de l'école. Il doit, pour ainsi dire, avoir préalablement un niveau élevé de confiance en soi et avoir la capacité d'influencer le comportement du personnel enseignant afin de les transformer en des agents de changement qui n'hésiteront pas à s'investir à l'accomplissement de la mission de l'école. Finalement, dans la vision du leadership éducationnel, le gestionnaire scolaire doit démontrer un leadership moral qui assurera une crédibilité à ses prises de décisions impliquant des individus qui s'attendent à être respectés dans leur dignité humaine.

Ainsi, après avoir abordé l'approche théorique du processus de la prise de décision complexe, il importe de présenter le concept de la supervision pédagogique qui constitue le contexte global de notre étude.

2.3 Supervision pédagogique

Si la prise de décision est un processus par lequel le gestionnaire parvient à faire le choix d'une solution satisfaisante (Simon, 1983), la supervision pédagogique est « ... un processus par lequel un gestionnaire influence le rendement de son personnel de façon à promouvoir la qualité de l'acte pédagogique et des apprentissages des élèves » (Gervais, 1988, p. 9).

« Historiquement, le concept de supervision a été associé à la fonction « contrôle » de l'organisation » (Michaud, 2003, p. 4). Elle a été mise de l'avant au cours du XIX^e siècle comme un instrument de développement visant l'atteinte de l'efficacité (Gordon, 2005). Avant les années 1920, elle a été exercée chez les Américains par les inspecteurs et les pasteurs qui avaient pour tâche de contrôler les standards (Bergeron, 1978). Toujours selon l'auteur, au Québec, ce contrôle était assuré par le clergé, par des citoyens, des commissaires ou des directions d'école, s'il y a lieu. Par la suite, elle est devenue « la principale fonction d'une direction d'école » (Girard, McLean, Morissette, 1992, p.15). Glatthorn (1984) la définit comme « un processus de perfectionnement professionnel qui vise à améliorer l'acte d'enseignement en aidant l'enseignant à profiter de la rétroaction donnée au sujet de sa gestion de classe » (traduction libre, p. 2).

À l'instar de Lauzon et Madgin (2003), Bouchamma (2004b) la présente « comme toute activité de relation d'aide destinée à améliorer le processus enseignement - apprentissage » (p.1). Dans le même sens, Glanz (1990) rapporte un poème d'un auteur inconnu où il est écrit qu'« il [le superviseur pédagogique] vise à aider, encourager et suggérer. Et les enseignants, les élèves feront de leur mieux » (p. 8). Glickman, Gordon et Ross-Gordon (2004) la décrivent « comme la colle d'une école réussie » (traduction libre, p.9). En un mot, elle est essentielle à la réussite des élèves qui est en fait le but ultime de l'école. Elle valide le travail des enseignants.

2.3.1 Pensée classique versus pensée humaniste

Bouchamma (2004b) et Michaud (2003) relèvent des modèles de pensées quant à la supervision pédagogique. Dans la pensée classique, elle se veut l'évaluation des enseignants au regard du respect du curriculum (Michaud, 2003). Dans l'optique de l'école humaniste, elle s'intéresse à la participation et à la motivation des enseignants afin de satisfaire leurs besoins,

augmenter leur motivation et ainsi favoriser leur participation. Elle ne se confond pas avec l'évaluation. Cette approche s'inscrit dans la pensée de Glasser (1975) qui considère la satisfaction des besoins fondamentaux comme un prérequis dans tout projet humain, dont la finalité se veut l'appropriation de comportements plus efficaces et plus appropriés. C'est en ce sens que la supervision pédagogique est « un processus d'aide et de soutien en vue d'améliorer l'acte professionnel des divers répondants engagés dans l'organisation de l'école » (Girard, McLean et Morissette, 1992, p. 1).

Selon les tenants de la pensée humaniste notamment Wiles (1980), la supervision favorise l'exercice d'un leadership pédagogique. L'exercer adéquatement témoigne de sa capacité à orienter son école dans une dynamique de changement et d'amélioration continus. Cela n'empêche pas Sergiovanni (1981) de critiquer cette approche qui selon lui, trop souvent, fait de la supervision un exercice de relations humaines au lieu d'être un moyen pour faciliter un enseignement de qualité.

2.3.2 École des systèmes

Par ailleurs, l'école des systèmes inclut dans la supervision les fonctions d'enseigner aux enseignants le contenu des cours et les différentes formes de le dispenser aux élèves (Mosher et Purpel, 1972).

Sur ces constats, la supervision pédagogique est différente de l'exercice de contrôle et d'évaluation telle qu'elle se retrouve dans la supervision administrative et des ressources humaines. Elle inclut un ensemble d'actes pédagogiques essentiellement orientés vers l'excellence et l'efficacité scolaire (Michaud, 2003). Ceci se manifesterait dans la connaissance du curriculum et des méthodes pédagogiques, dans la distribution des tâches aux enseignants et dans la planification des cours, dans la récupération des élèves en difficulté, dans la certification des élèves, dans le soutien en cas de détresse pédagogique et dans le souci du développement professionnel des enseignants. Par là, elle vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage par une relation d'aide, ce qui inclut dans la tâche de la direction d'école la dimension de coaching ou de counseling. Cette dimension apporte l'esprit d'accompagnement auquel de plus en plus de directions d'école veulent substituer la supervision. Pour Tourette-Turgis (1996), « le counselling, forme d'accompagnement psychologique et social, désigne une situation dans laquelle deux personnes entrent en relation, l'une faisant explicitement appel à

l'autre en lui exprimant une demande aux fins de traiter, résoudre, assumer un ou des problèmes qui la concernent » (p. 25). Ceci étant dit, cette tâche est incrustée dans la définition des rôles de la direction d'école au point où Glickman (1990) affirme que :

En arrière de chaque école à succès, il y a un programme de supervision efficace. La supervision est la colle qui tient une école de succès ensemble (...) un processus par lequel une personne ou un groupe de personnes est chargée d'établir un lien entre les besoins de chaque enseignant et les objectifs organisationnels afin que les individus au sein de l'école puissent travailler en harmonie vers leur vision de ce que l'école devrait être (traduction libre, p.4-5).

Toutefois, en contraste avec la pensée classique, la vision contemporaine de la supervision pédagogique engloberait la planification et l'expression des objectifs attendues ainsi que l'évaluation de tout ce qui touche l'acte éducatif. Elle consiste davantage en accompagnement qu'en évaluation et contrôle. Elle part de l'évaluation de la méthode d'enseignement et de l'apprentissage en passant par le contenu des programmes d'études et le choix du matériel didactique qui doivent refléter les valeurs sociales et culturelles du milieu jusqu'au respect de la mission de l'école (Michaud, 2003). Car à quoi servirait une « démarche évaluative [...] s'il n'y a pas de décision à prendre ? » (Michaud, 2003, p. 12). Toute évaluation est faite en vue de se prononcer sur l'état d'une situation observée ou rapportée. En ce sens, la supervision pédagogique donne essentiellement lieu à des prises de décision qui soutiennent, renforcent ou corrigent l'orientation des activités pédagogiques en conformité avec les politiques institutionnelles.

Toutes les explications précédentes convergent vers ce que Michaud (2003) considère « comme une intervention professionnelle en vue d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage » (p. 11). Alors, en vue d'améliorer la performance, la direction d'école et l'enseignant conviennent de discuter des difficultés identifiées, d'en chercher conjointement les causes et de décider des initiatives à adopter afin d'y remédier. Car Michaud (2003) a dressé un schéma conceptuel du processus d'évaluation en éducation dans lequel la prise de décision constitue « le moteur » de la supervision pédagogique. Celle-ci est, en peu de mots, une observation attentive d'une situation par un supérieur dans le but de mieux comprendre et d'intervenir de façon appropriée auprès d'un subalterne. Elle est donc faite habituellement en vue de « l'optimisation optimale de ses habiletés particulières ou pour l'amélioration de son rendement » (p. 21). Bouchamma (2004b) tente une explication selon laquelle : « le but ultime que devrait poursuivre la supervision est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de

l'autoformation, de l'autosupervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique » (p.1). Dans ce cas, elle se veut individuelle, car les besoins d'accompagnement diffèrent d'un individu à l'autre, qu'il soit enseignant ou élève.

Dans le cadre de notre recherche, nous retenons que la supervision pédagogique consiste à encadrer le travail des enseignants et le processus d'apprentissage des élèves. Elle vise principalement à partager la vision de la pédagogie au sein de l'équipe – école, à identifier et à combler les écarts pédagogiques susceptibles de nuire au rendement scolaire des élèves. Elle offre l'occasion aux partenaires éducatifs locaux de faire les ajustements nécessaires pour l'amélioration de l'acte éducatif. Elle se concrétise dans l'accompagnement par l'écoute, l'aide et le soutien que le principal leader pédagogique de l'école (la direction d'école) offre à son personnel enseignant au niveau du curriculum à enseigner, de la préparation des cours, des méthodes d'enseignement, de la gestion des classes, de l'insertion professionnelle, du développement professionnel, ce, afin d'assurer la réussite de l'élève dans son milieu.

Il est possible qu'une supervision pédagogique puisse tenir lieu d'étape préalable à une évaluation éventuelle où la direction d'école en milieu minoritaire francophone pourra se heurter à l'idée de faire un choix.

La prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique est donc un processus grâce auquel la direction d'école parvient à appliquer des solutions satisfaisantes en vue d'assurer l'amélioration du travail de l'enseignant et d'optimiser l'apprentissage des élèves.

2.4 Synthèse de la théorie et du modèle

La théorie de Simon (1947) présente le processus cyclique de la décision complexe dans les milieux de l'administration et de la psychologie. Mais, elle ne tient pas compte de l'influence de la croyance en la capacité de l'individu à prendre des décisions (Bandura, 1986, 2003) ni de la dimension éducationnelle. C'est ainsi que Lapointe (2002) semble avoir raison d'insérer le concept du leadership de compétence à la base de son modèle. Car, il ne suffit pas pour la direction d'école de connaître le processus décisionnel à suivre quand surgit une situation pédagogique complexe ni d'avoir la confiance en ses capacités de décider avec efficacité. Mais, il lui faut aussi connaître le milieu à travers son histoire, ses victoires et ses défaites, son mandat et les différents enjeux qui le caractérisent. Ainsi, l'école francophone minoritaire parviendra à « agir moralement dans la communauté locale et dans la communauté mondiale » (Lapointe,

2002, p. 45). Donc, la connaissance du milieu constitue un élément qui influence le processus décisionnel. C'est ainsi qu'il nous apparaît judicieux de combiner la théorie de Simon (1947) et le modèle de Lapointe (2002) afin de décrire et de mieux comprendre *comment* les directions d'école prennent des décisions complexes en milieu minoritaire francophone ontarien dans le contexte de la supervision pédagogique.

Le prochain chapitre porte sur la méthodologie adoptée pour mener cette étude.

CHAPITRE III

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir exprimé l'importance de la prise de décision, le problème, le cadre de référence et les questions de recherche, il nous importe, dans ce chapitre, d'identifier et d'articuler les différentes composantes de la méthodologie. Ces composantes seront présentées dans les sept prochaines parties. La première partie définit la méthodologie de recherche qualitative que nous adoptons pour notre recherche tandis que la deuxième partie traite spécifiquement de la tradition de recherche qualitative retenue, soit l'étude de cas. Puis, la troisième partie précise la population visée par notre recherche et l'échantillon prélevé, ce qui nous permet de spécifier, dans la quatrième partie, les instruments de collecte de données. La cinquième partie traite du devis méthodologique tandis que la sixième expose les principes éthiques et les critères de scientificité de la recherche. Finalement, la septième décrit le processus de collecte, les procédés de traitement et d'analyse des données.

3.1 La recherche qualitative

Si les méthodes de recherche s'identifiant au courant épistémologique positiviste visent à : a) expliquer des phénomènes par l'expérimentation, b) établir la relation de cause à effet dans l'étude d'un phénomène, c) démontrer les effets d'une variable indépendante sur une variable dépendante (Boudreault, 2004), il en est tout autrement de la recherche qualitative. Celle-ci n'a pas pour objectif de faire des démonstrations ni d'apporter une quelconque preuve à une situation (Poisson, 1990). Elle est définie plutôt comme étant l'approche qui permet de décrire l'expérience, la représentation et les points de vue d'un individu ou d'un groupe d'individus concernés par le phénomène étudié, ce à partir d'expressions orales, pictographiques, gestuelles, etc. (Creswell, 2007; Miles et Huberman, 1994; Savoie-Zajc, 2004 et Strauss, 1987). La représentation des individus est transmise par des mots, des discours, des témoignages et non par des nombres ou des statistiques (Brown et Loyd, 2001). Par là, elle diffère des recherches quantitatives puisque les données qu'elle exploite sont difficilement mesurables (Savoie-Zajc, 2004) ou ne cherchent pas à être converties en données numériques de fréquence ou de durée, entre autres.

La recherche qualitative se préoccupe de trouver le sens révélé ou caché dans les discours et comportements des individus dans une situation particulière. Elle s'attache à l'idée de rendre

compte du vécu ou de la subjectivité des individus concernés par un phénomène social en particulier (Groulx, 1997). Elle se caractérise par des approches et des méthodes s'appuyant sur des fondements ontologiques et épistémologiques différents, mais qui facilitent toutes la compréhension de comportements sociaux et la description de représentation faite par des individus au travers des discours (Mucchielli, 1991). Poisson (1990) écrit que : « ce que l'on appelle la recherche qualitative en sciences humaines a comme but premier de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (p. 12). Pour atteindre ses objectifs, elle se réalise au contact du terrain et sur le terrain, ce qui lui vaut l'épithète d'empirique (Paillé, 1996) et d'interprétative (Erickson, 1986). Paillé (1996) en fait une synthèse en précisant les cinq caractéristiques de la recherche qualitative :

- 1) La recherche est conçue en grande partie dans l'optique compréhensive.
- 2) Elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large.
- 3) Elle inclut une cueillette des données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents.
- 4) Elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans passage par une opération numérique.
- 5) Elle débouche sur un récit ou une théorie, et non sur une démonstration (p. 196).

En outre, la recherche qualitative offre la possibilité de « remonter habilement à un concept » à partir du vécu des individus (Deschamps, 1993, p. 19). Verma et Mallick (1999) précisent que, selon cette approche, la représentation des données se fait à partir des expériences, des positions ontologiques et des jugements de chacun des répondants qui, dans notre cas, sont les directions d'école en situation décisionnelle. Ainsi, la recherche qualitative est un ensemble de procédés d'investigation qui aident à comprendre, décrire et interpréter la représentation faite par des individus sur un sujet donné ce, plus à fond qu'un sondage ne le permet (Deslauriers et Kérisit, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

Ce faisant, la recherche qualitative se caractérise d'une part, par le paradigme descriptif qui permet : 1) de décrire minutieusement la représentation faite par des individus quant à leur propre vie et à leurs expériences (Denzin et Lincoln, 2000; Huberman et Miles, 1991, 2003; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000); 2) de « respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes » (Miles et Huberman, 2003, p. 11). D'autre part, elle se caractérise par le paradigme interprétatif qui facilite la compréhension d'un phénomène social

particulier dans un contexte donné (Erickson, 1986). Cela porte Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997) à préciser que :

En paradigme « interprétatif » (compréhensif), l'objet général de la recherche est le « monde humain » en tant que créateur de sens; aussi la recherche qualitative interprétative a-t-elle pour but de comprendre la signification ou l'interprétation donnée par les sujets eux-mêmes, souvent de façon implicite, aux événements qui les touchent et aux « comportements » qu'ils manifestent (ceux-ci étant définis en termes d'« actions ») (p.116).

Toutefois, il importe de souligner qu'une « recherche qualitative n'élimine pas *de facto* l'utilisation de données quantitatives; les chiffres ne viennent qu'enrichir et soutenir les résultats de l'étude » (Karsenti, 1998, p. 126).

Somme toute, plusieurs chercheurs notamment Anadon et l'Hostie (2001), Martineau, Beauchesne et Tardif (2001), Milaret (2004), Paillé (1994), Poisson (1990) et Van der Maren (1995) sont d'avis que la recherche qualitative est l'approche qui permet le mieux d'appréhender les situations éducatives dans leur complexité. De façon plus spécifique, nous empruntons le paradigme interprétatif puisqu'il est celui qui, à partir de « l'interprétation donnée par les individus » (Lessard-Hébert et al., 1995), permet d'« approfondir des processus ou des phénomènes complexes; (...) [étudier] les processus organisationnels, leurs liens informels et non structurés » (Marshall et Rossman, 1989, p. 46). Cela concorde avec notre recherche qui vise à comprendre le processus de la prise des décisions complexes qui, selon sa définition, est non programmé et non structuré. En effet, nous choisissons le paradigme interprétatif puisqu'il nous permet de comprendre le sens que les individus donnent à leurs expériences (Savoie-Zajc, 2000) au regard du processus de la prise de décision pédagogique complexe. D'ailleurs, Savoie-Zajc (2000) avance que la recherche qualitative interprétative est « animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p.172). Ceci renvoie au fait que la recherche qualitative interprétative permet de comprendre le *comment* d'un phénomène en donnant la parole aux individus qui en font l'expérience et qui communiquent leur propre interprétation.

Il importe maintenant d'étudier l'interprétation donnée par des individus à des expériences qu'ils ont vécues et connues ou dont ils ont été témoins, ce qui nous permet de répondre à la question « du *comment* » d'un phénomène (Yin, 1994). Dans le cadre de notre recherche, il s'agit de l'étude du processus de la prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique en

milieu minoritaire francophone au Canada. En fait, les quelques recherches empiriques ayant porté sur la prise de décision complexe ont utilisé des approches méthodologiques différentes : 1) l'introspection à haute voix (Ericsson et Simon, 1980; 1984) où un expert notoire est invité à décrire l'activité mentale au moment de l'acte décisionnel; 2) l'expérimentation (Kahneman, 2003) ne visant pas à décrire le processus décisionnel suivi, mais le résultat qui en découle et 3) l'observation et l'entrevue d'experts en action (Klein, 1998) visant à décrire le processus cognitif en situations réelles. Ainsi, parmi les différentes traditions de recherche les plus connues qui se servent de la recherche qualitative (Creswell, 2002, 2007; Miles et Huberman, 1994), nous optons pour l'étude de cas qui répond mieux à l'objectif de notre étude.

3.1.1 Étude de cas et ses caractéristiques

Le terme « étude de cas » se veut polymorphique sur le plan sémantique. Des spécialistes de différentes disciplines notamment les enseignants, les avocats, les médecins l'utilisent dans leur pratique pour désigner une mise en situation (Hammersley et Gomm, 2000; Hatch 2002 et Mitchell, 2000). Appelée également « recherche synthétique de cas » (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle, 1990), l'étude de cas a évolué au rythme des autres approches de la recherche qualitative, fondamentalement dans les champs de la sociologie et de l'anthropologie.

Ses principaux tenants dont Stake (2008), Yin (2003) et en éducation, Merriam (1998) la considèrent comme une stratégie de recherche soutenue par un paradigme de recherche et un cadre théorique. Plusieurs auteurs dont Yin (1994), conscients de sa capacité de répondre aux questions de l'ordre du « *comment* » d'un phénomène, tentent de la définir. C'est le cas de Mucchielli (1998) qui la voit comme « une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes relatifs à un système social qui comporte ses propres dynamiques » (p. 77). Dans le cas de notre recherche, le système scolaire correspond au système social. Selon Mucchielli (1998), l'étude de cas a le potentiel de « rapporter une situation réelle prise dans son contexte et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (p. 77). Souvent utilisée pour mener des études exploratoires (Gagnon, 2005), l'étude de cas permet de recueillir des informations susceptibles d'augmenter notre connaissance d'un individu (Duhamel et Fortin, 1996). Elle est caractérisée par la possibilité qu'elle offre et qui

« permet avant tout au chercheur de mettre en évidence des traits généraux, sinon universels, à partir de l'étude détaillée et fouillée d'un seul ou de quelques cas » (Van der Maren, 1993).

L'essence de l'étude de cas « est de rendre explicite ce que les acteurs ont vécu » (Mucchelli, 1998, p. 77). Yin (1984) la considère comme la stratégie de recherche la plus appropriée pour « apprécier la complexité d'un phénomène organisationnel » (traduction libre, p. XV). Étant un système, le phénomène spécifique peut être une institution, une activité, un individu ou un comportement (Karsenti et Demers, 2000). L'étude de cas convient à mettre en œuvre un questionnement autour des problématiques qui touchent soit un individu, soit une organisation ou les deux en même temps (Anadon, 2006). Il est approprié pour présenter une situation particulière dans ses moindres détails sans pour autant vouloir transposer les résultats qui en émergent à l'ensemble d'une population. Son application permet de répondre plus facilement à des questions à propos d'un cas encore peu contrôlable ou complètement incontrôlable, inconnu ou difficile d'accès (Yin, 1994). Ce chercheur apporte, toutefois, une nuance en ces termes : « les études de cas peuvent être menées et écrites avec beaucoup de motifs différents, y compris la simple présentation de cas individuels ou le désir d'arriver à des généralisations fondées sur l'évidence de l'étude de cas » (traduction libre, p. 15).

En définitive, l'étude de cas se prête bien à toute recherche dont l'objectif est d'étudier dans les plus simples détails un comportement, un cas précis plus que ne le permettraient un sondage ou une enquête menés sur un vaste échantillon (DuFour, Fortin et Hamel, 1991). Du fait de la complexité et de la particularité des situations scolaires, nous examinons dans une des prochaines sections l'application de l'étude de cas en éducation.

Étude de cas et ses avantages

Plusieurs auteurs présentent les avantages de l'étude de cas en matière de stratégie de recherche (Stake, 2000). McMilan et Schumacher (1984) voient dans cette approche la méthode de recherche appropriée pour analyser la façon dont les répondants agissent ainsi que l'influence du contexte naturel sur leurs comportements. Le contexte devient alors une variable déterminante dans le choix de l'étude de cas. Et comme approche méthodologique, elle appréhende le comportement de l'individu concerné (Bardin, 1996 et Gagnon, 2005). Yin (1981) soutient que : « la nécessité d'utiliser des études de cas se pose chaque fois qu'une enquête empirique doit examiner un phénomène contemporain dans son contexte réel, surtout quand les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement établies » (traduction libre, p. 15). Karsenti et

Demers (2000) évoquent la pertinence de l'étude de cas par le fait qu'elle « permet, entre autres, le choix de cas particuliers dans lesquels l'interaction étudiée est susceptible d'apparaître » (p. 226). Ces deux chercheurs soulignent « la grande souplesse et son étendue peu commune parmi les devis de recherche » (p. 227).

L'étude de cas présente des avantages pour la compréhension des situations inédites. Dans le même sens, l'une des figures de proue de cette tradition méthodologique, en l'occurrence Yin (1989), en évoque les trois caractéristiques principales. Ce sont : a) être un cas stratégique (critical case) servant à faire le test d'une théorie existante, ou b) un cas extrême ou unique, ou c) un cas révélateur c'est-à-dire un cas qui n'a pas déjà été étudié. Pour Stake (2000), elle est la stratégie de recherche qui facilite non l'explication, mais la compréhension et l'interprétation d'un phénomène complexe et qui augmente la conviction de l'objet d'étude. L'auteur soutient que la plus grande fonction de l'étude de cas est l'interprétation. Évidemment, il existe des recherches qui, comme la nôtre, dans l'optique d'interpréter un phénomène complexe particulier, commandent la comparaison de plusieurs cas d'où l'étude multicas que nous présenterons dans la prochaine section.

3.1.2 Étude multicas et ses caractéristiques

Si Stake (1994) relève l'existence de catégories dans l'étude de cas, Yin (1994) considère que l'étude multicas ou l'étude de cas multiples comme son nom l'indique, est l'approche qui favorise l'étude à partir de plusieurs cas. L'étude de cas simple en est le point de départ (Yin, 1994). Si l'étude de cas unique permet l'étude de l'évolution d'un individu, d'un système, d'une organisation en contexte, l'étude multicas a pour objet d'établir des liens entre plusieurs cas sans pour autant omettre d'analyser les particularités de chacun d'entre eux (Yin, 1994). Roy (2004) et Stake (1994) suggèrent de recruter un nombre restreint de cas puisque cela permet de recueillir de chacun des cas une quantité importante de données, de les examiner plus en profondeur dans leur ensemble, de faire une description détaillée du phénomène à l'étude et d'en tirer des conclusions valides. En fait, l'échantillon de type qualitatif est généralement restreint (Deslauriers, 1991; Patton 1980 ; Savoie-Zajc, 2004). Ce faisant, nous nous limitons à quatre conseils scolaires, ce qui concorde au nombre de quatre à dix cas recommandés pour les études multicas (Eisenhardt, 1989; Stake, 2006).

L'étude multicas facilite la convergence entre les données qualitatives recueillies (Van der Maren, 1999). Elle s'attache à mieux comprendre un phénomène ou tend à une théorisation plus affinée (Stake, 1994). Cela ne veut pas nécessairement dire aboutir à « une grande théorie », mais proposer des idées cohérentes s'appuyant sur une démarche rigoureuse (Paillé, 1994). Nous choisissons particulièrement cette approche pour ses multiples avantages.

a) Avantages de l'étude multicas

D'une part, l'étude multicas permet d'interpréter un phénomène à partir de l'analyse de plusieurs cas (Merriam, 1988). D'autre part, elle favorise l'induction, car à chacune des lectures effectuées sur les données de chacun des cas, des catégories d'analyse émergent. Aussi, elle présente l'avantage de favoriser un regard critique sur le phénomène à l'étude, et ce, à partir de plusieurs cas.

b) Limites de l'étude multicas

L'étude multicas comporte ses limites dont la principale est le nombre réduit des cas étudiés. Stake (1994) signale qu'en dépit d'une étude simultanée de tous les cas choisis, il est obligatoire d'accorder un traitement particulier à chacun d'eux séparément. De ceci, dépend la validité de la réponse à la question de la recherche (Dyer et Wilkins, 1991).

3.1.3 Étude multicas en éducation

Du fait que l'étude de cas sert à faire découvrir et comprendre le ou les cas étudiés à partir des représentations et des expériences des répondants, elle constitue l'approche méthodologique « la plus prometteuse » pour l'étude des phénomènes particuliers en éducation (Merriam, 1988). Elle met en relief les facteurs importants pour la facilitation de l'apprentissage (Stake, 1994). C'est aussi dans ce sens que Merriam (1988) suggère la caractéristique particulariste de l'étude des cas.

3.2 Justification du choix de l'étude multicas

Si Yin (1994) affirme que l'étude de cas permet d'apporter un éclairage sur les processus de prise de décision en facilitant l'identification de ce qui est à la base d'une décision, la façon dont elle est prise et ses résultats, elle est l'approche toute désignée pour répondre à notre question de recherche à savoir : « *Comment des directions d'école élémentaire prennent-ils des décisions complexes liées à la supervision pédagogique en milieu minoritaire francophone ontarien ?* En

effet, Yin (1994) perçoit cette approche comme étant la plus appropriée pour répondre à la question du « *comment* », et pour comprendre un phénomène contemporain circonscrit dans un contexte particulier. Merriam (1988) et Yin (1994) la qualifient de méthode de découverte. En effet, le besoin de comprendre le processus décisionnel adopté par différentes directions d'école dans le domaine de la supervision pédagogique en milieu minoritaire francophone justifie ce choix. Il est évident que chaque direction oeuvrant dans ce milieu prend nécessairement des décisions complexes au sein de son école dans des situations particulières et des contextes précis. Ces situations et ces contextes sont porteurs non seulement de convergences, mais également de divergences. Stake (1995) suggère le bon côté de la divergence en ce sens qu'elle favorise une compréhension plus élargie d'un phénomène humain et contemporain dans un contexte social particulier. Aussi, tel que nous l'avons mentionné dans la section portant sur l'entrevue, l'étude multicas nous permet de comprendre la représentation faite par trois groupes d'acteurs provenant de quatre conseils scolaires différents sur un phénomène complexe tel que vécu.

En fait, plusieurs facteurs essentiels justifient l'emploi de cette approche méthodologique. L'étude multicas a la particularité d'étudier des systèmes (phénomènes sociaux, organisations, contextes), d'étudier chaque cas en profondeur, de laisser émerger les convergences et les divergences entre les cas pour ensuite faire une analyse comparative des résultats obtenus. L'étude multicas permet donc d'étudier un phénomène de façon contextualisée. De ce fait, l'étude multicas est toute désignée pour comprendre la prise de décision au sein de l'organisation, les rôles des acteurs impliqués ainsi que les éléments qui influencent le processus suivi. D'ailleurs, l'un des deux principaux auteurs de notre cadre de référence (Simon, 1987) affirme clairement qu'aucune décision ne peut être comprise hors contexte. En effet, toute décision dépend du contexte environnant si ce n'est pas le contexte qui la crée. Pour notre recherche, le contexte est le milieu minoritaire francophone de l'Ontario.

Par l'approche multicas, nous espérons comprendre la façon dont les directions d'école prennent des décisions. Secondement, en croisant plusieurs exemples de décisions complexes prises par les directions d'école en situation réelle, il est plus facile de comprendre le processus adopté (Dermers et Karsenti, 2000; Yin, 1994).

3.3 Délimitation des cas

Puisque nous nous intéressons à comprendre *comment* les directions d'école prennent des décisions complexes, il importe de trouver un milieu où ce niveau de décision est pris, ce qui

constitue le premier critère de délimitation. Le milieu minoritaire francophone est ce milieu puisque les résultats des élèves de ce milieu sont plus faibles que ceux des élèves en milieu majoritaire (Parkin, 2010). L'insuffisance de ressources pédagogiques francophones adaptées aux réalités des milieux minoritaires (Mujawamariya et Lirette-Pitre, 2004) et le coût élevé de ces ressources (AEFO, 2001; Le Touzé, 2004) caractérisent, entre autres, ce milieu. Le palier élémentaire constitue notre deuxième critère puisqu'il n'y a généralement pas ou peu d'enseignants responsables de cycles à qui les directions d'école délèguent la responsabilité de prendre des décisions, contrairement au palier secondaire. Finalement, la supervision pédagogique précise notre troisième critère puisqu'elle est « toute activité de relation d'aide destinée à améliorer le processus enseignement - apprentissage » (Bouchamma, 2004b, p.1). La population visée par notre recherche est donc les directions d'école élémentaire en milieu minoritaire franco-ontarien qui prennent des décisions complexes liées à la supervision pédagogique afin d'améliorer le rendement des élèves.

Les répondants ont accepté d'être interviewés volontairement et sans aucune forme de compensation (Van der Maren, 1999). Ils sont tous du palier élémentaire à l'exception des directions de l'éducation qui dirigent également le palier secondaire.

En bref, des acteurs provenant de quatre conseils scolaires ont accepté de participer à notre recherche. Nous les avons répartis en trois groupes de répondants : directions d'école, directions de l'éducation, enseignants. Le choix de ces trois catégories de répondants est justifié par le fait qu'en raison du nombre limité de cas, l'étude multicas examine en profondeur un système ou un phénomène au moyen de la multiplication des sources de données.

1) la direction d'école

C'est la personne qui est « responsable de l'organisation et de la gestion d'une école particulière, y compris du budget attribué à celle-ci par le conseil scolaire. Elle est également responsable de la qualité de l'enseignement dans son école et de la discipline des élèves » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012, p.5). Legendre (2005) la définit également comme étant une personne à qui est confiée la responsabilité d'organiser et de gérer un établissement d'enseignement. Elle est choisie en vertu de critères de compétences et d'ancienneté arrêtés par le conseil scolaire. Outre la tâche de prendre des décisions, se retrouve dans la liste de ses principales

responsabilités celle de veiller à ce qu'un enseignement de qualité soit offert dans son école, ce qui fait dire à Hassane-Tinga (1998) que son rôle est avant tout d'ordre pédagogique.

2) la direction de l'éducation

Elle est l'agent d'éducation en chef du conseil scolaire de district. Elle assure souvent simultanément le rôle de secrétaire ou de secrétaire-trésorier du conseil d'administration. Elle est responsable de faire connaître la vision générale et les grandes orientations du conseil scolaire. Elle a, entre autres, pour fonctions le développement et la rétention de l'effectif ainsi que l'organisation des programmes à mettre en œuvre dans les écoles du Conseil dans le respect des politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

3) le personnel enseignant

L'enseignant est le « titulaire d'un certificat de qualification délivré par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010, p.1). Il est chargé de la préparation des plans et de l'enseignement des cours. Dans son rôle, il offre à ses élèves un encadrement soutenu qui assure à la fois apprentissage et réussite (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Entre autres, dans le contexte du milieu minoritaire francophone, il joue également le rôle d'agent de « reproduction linguistique et culturelle auprès de la clientèle scolaire desservie. » (Gérin-Lajoie, 2001, p. 2).

3.3.1 Démarches pour constituer les cas

De façon spécifique, nous avons communiqué avec les 12 conseils scolaires francophones de l'Ontario afin de recevoir l'autorisation de nous adresser aux directions d'écoles de leurs conseils respectifs. De l'ensemble, huit d'entre eux nous ont fait parvenir un accusé de réception. Sur les huit qui ont répondu, quatre ont décliné notre demande d'autorisation puisque certaines de leurs écoles participaient déjà à différents projets de recherche. Quatre nous ont donné l'autorisation et nous l'ont signifiée par la poste ou par courrier électronique. Au moment de la recherche, les conseils scolaires retenus comptaient respectivement 29, 55, 34 et 70 directions d'école au palier élémentaire. Un cas est constitué des directions d'école, de la direction de l'éducation et des enseignants affiliés à un conseil scolaire spécifique.

Ainsi, pour chaque conseil scolaire ou cas, nous avons retenu la direction de l'éducation, à qui nous avons demandé l'autorisation de communiquer avec ses directions d'école. Puis, nous avons demandé à ces dernières l'autorisation de sélectionner deux ou trois membres du personnel enseignant afin de participer à notre recherche, ce qui a été fait selon le critère de l'échantillonnage en cascade qui sera décrit plus loin.

En fait, chaque groupe de répondants contribue à la compréhension du phénomène à l'étude. Les directions d'école énumèrent les rôles qu'elles assument ainsi que les éléments qui influencent le plus leurs décisions pédagogiques complexes, nous informent sur la façon dont elles les prennent. Le groupe des directions de l'éducation mentionne leur conception de la fonction de la direction d'école, les éléments qui, selon eux, influencent les décisions complexes. Finalement, le groupe des enseignants relate également les éléments qui, pour eux, devraient influencer les décisions complexes de leurs directions d'école et les étapes que ces dernières suivent ou devraient suivre.

3.4 Constitution des cas

La constitution de l'échantillonnage est la première phase du devis méthodologique. Nous y avons recours afin d'indiquer les étapes qui précèdent la collecte des données ainsi que la stratégie retenue. En tenant compte des caractéristiques de notre recherche et des contraintes de temps attenantes, nous avons privilégié l'échantillonnage « en cascade » connu aussi sous l'appellation de « boule de neige (snowball sampling) » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 386). Ce choix de technique relevant de l'échantillonnage non probabiliste est justifié pour la raison suivante : pour rejoindre les directions d'école (voir annexe II), ce sont les directions de l'éducation (annexe III) qui, à l'issue d'une rencontre au cours de laquelle elles nous ont accordé une entrevue, nous ont proposé gracieusement la liste des directions d'école de leur conseil scolaire respectif. Puis, celles-ci, à leur tour, nous ont autorisé à envoyer une lettre à tout le personnel enseignant en vue d'inviter au moins deux ou trois à participer à notre recherche (voir annexe IV). Tel fut le cas à l'exception du cas 3 où aucun enseignant ne s'y est porté volontaire.

Donc, l'échantillonnage non probabiliste répond bien à la tradition de recherche qu'est l'étude multicas telle que nous l'avons déjà décrite. Le prochain tableau présente les caractéristiques des cas :

Tableau 3

Caractéristiques des cas

Caractéristiques	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4
Proportion des francophones par région ⁴	28,5 %	41,5 %	22,5 %	41,5 %
Nombre de directeurs d'école	26-50	51-75	26-50	51-75
Nombre d'enseignants	800-1 200	800-1 200	1-400	800-1 200
Nombre d'élèves	6 000-12 000	10 000-12 000	4 000-6 000	10 000-12 000

Précisons maintenant que dans la région du cas 1 vivent environ 28,5 % des francophones de l'Ontario. Ce cas compte entre 26 et 50 directions d'école, entre 800 et 1 200 enseignants, entre 6 000 et 8 000 élèves.

Le cas 2 se retrouve là où vivent 41,5 % des francophones de la province. Ce cas compte entre 51 et 75 directions d'école, entre 800 et 1 200 enseignants, entre 10 000 et 12 000 élèves.

Le cas 3 est situé là où habitent 22,5 % des francophones de l'Ontario. Le nombre de directions constituant ce cas est de 26 à 50. Le nombre d'enseignants est de moins de 400 tandis qu'il y a entre 4 000 et 6 000 élèves.

Tout comme le cas 2, le cas 4 est situé dans la région où vivent 41,5 % des francophones de l'Ontario. Le nombre de directions d'école est compris entre 51 et 75, le nombre d'enseignants entre 800 et 1 200 et le celui des élèves entre 10 000 et 12 000.

Après avoir présenté la population visée par notre étude et l'échantillon, nous décrivons dans la prochaine section les instruments de collecte des données.

3.5 Instruments de collecte des données

Dans le cadre de notre recherche, l'instrument employé pour faire notre collecte des données est l'entrevue semi-structurée.

3.5.1 Entrevue semi-structurée

D'entrée de jeu, précisons que l'entrevue est une des formes d'échange oral établi entre deux individus (Blanchet, 2000). Elle est l'un des principaux instruments de collecte de données utilisés dans les recherches qualitatives (Poupart, 1997). En fait, c'est « une interaction verbale entre des

⁴ Gouvernement de l'Ontario. (2009). *Profil de la communauté francophone de l'Ontario*. [En ligne]. Consulté le 17 octobre 2011 à, http://www.ontario.ca/fr/communities/francophones/profile/ONT05_024296.html#table2

personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2009, p. 339). Elle « vise [...] à obtenir des informations sur les représentations, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1995, p. 314). Werner et Schoepfle (1987) voient dans l'entrevue « une fonction technique principale » apte à débroussailler le terrain et aiguïser la curiosité du chercheur tout au long de la recherche (Werner et Schoepfle, 1987). Pourtois et Desmet (1988) suggèrent qu'« un chercheur se servira primordialement de l'entrevue dans le cas où il voudra clarifier des comportements, des phases critiques, etc. de la vie des gens » (p. 131). Notre choix de l'entrevue correspond au but de notre recherche puisqu'elle s'inscrit dans la perspective épistémologique favorisant une véritable compréhension du phénomène que nous étudions (Savoie-Zajc, 2009).

L'entrevue semi-structurée est différente de l'entrevue ouverte ou libre où le chercheur pose généralement une question ouverte au départ au répondant. Ce type de question laisse beaucoup de liberté au répondant au point où ce dernier décide du niveau de structuration à donner à ses réponses (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997). Le chercheur laisse libre cours à l'expression du répondant, mais fait davantage preuve d'écoute active (Pourtois et Desmet, 1988) que de « maîtrise de techniques » (Van der Maren, 1995, p. 314). Elle se distingue aussi de l'entrevue directive où les questions ressemblent plutôt à un questionnaire administré à l'oral. Par contre, l'entrevue semi-structurée correspond au profil d'entrevue où les questions sont plus précises dans leur formulation (Gagnon, 2005) sans pourtant être ouvertes ou fermées. Elle est une des principales sources de données pour l'étude de cas (Benbasat, Goldstein et Mead, 1987; Yin 2003). Elle l'est davantage dans les recherches de type interprétatif, dont le but d'interpréter un phénomène à la lumière de la représentation faite par des individus (Klein et Myers 1999; Walsham 1995; 2006). Elle permet de faire des ajustements en cours d'entrevue (Rubin et Rubin, 2005). Elle

... consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2009, p. 340).

Ce type d'entrevue est doté d'une certaine flexibilité et offre la possibilité de recueillir des données qui « reflètent mieux les représentations » que se font les répondants (De Ketele et Roegiers, 1993, p.171). Nous l'avons privilégié pour notre recherche puisqu'il met ceux-là en posture de nous communiquer leurs expériences de vie. Elle rend possible au chercheur tout besoin de clarification et d'approfondissement d'une réponse offerte par le répondant (Lincoln et Guba, 1985; Rubin et Rubin, 2005). Roy (2009) va plus loin en relatant qu'« en effectuant des entrevues semi-dirigées sur des cas particuliers, on peut « découvrir » et mieux comprendre des phénomènes nouveaux ou difficiles à mesurer » (p. 208). Nous avons retenu l'entrevue semi-structurée comme instrument de collecte de donnée parce qu'elle permet d'explicitier et de comprendre un phénomène dans sa complexité (Savoie-Zajc, 2010).

En résumé, plusieurs raisons justifient le choix de l'entrevue semi-structurée comme instrument de collecte de données. Ce sont :

- 1) la possibilité de poser au répondant des questions précises qui ne sont ni ouvertes ni fermées;
- 2) la possibilité offerte au répondant de décider de la structuration de ses réponses;
- 3) la flexibilité du chercheur d'ajouter des questions supplémentaires, de faire des ajustements et des clarifications nécessaires au cours de l'entrevue et,
- 4) la compréhension de phénomènes difficilement perceptibles à partir de données statistiques.

Dans le prochain paragraphe, nous présenterons le protocole d'entrevue.

3.5.2 Élaboration du protocole d'entrevue

Le protocole d'entrevue est le document dans lequel sont circonscrites les questions qui feront l'objet de l'entrevue. Il est aussi appelé : schéma d'entrevue, questionnaire d'entrevue, guide d'entrevue, grille d'entrevue, etc. Toutes ces appellations désignent le canevas que le chercheur se propose de suivre au cours des entrevues de recherche (Savoie-Zajc, 2009). Il s'effectue à partir de la question de la recherche initialement élaborée, autour des thèmes et sous-thèmes émergents et en fonction des répondants qui composeront l'échantillon.

Pour répondre à l'objectif de notre recherche, nous avons élaboré une grille d'entrevue pour chacun de nos trois groupes de répondants (directions d'école, directions de l'éducation, enseignants) (voir annexes V, VI, VII). Les grilles d'entrevue comportent huit à treize questions selon les catégories de répondant. Celle élaborée pour les directions d'école expose 13 questions

regroupées en cinq catégories : 1) exemples de prise de décisions complexes, 2) éléments d'influence d'une prise de décision, 3) étapes d'une prise de décision, 4) stratégies mises en place pour développer la compétence de la prise de décision complexe, 5) Impacts possibles des décisions. Pour les directions de l'éducation, nous avons composé une grille d'entrevue de huit questions et pour les enseignants, une grille d'entrevue de dix questions regroupées également en cinq catégories. Dans chacune des trois grilles, les trois domaines identifiés dans notre recherche ont été pris en compte, soit la prise de décision, la supervision pédagogique et le milieu minoritaire francophone. Elles ont, toutes les trois, été inspirées des thèmes majeurs des résultats des quatre études dont deux en 1997 (DeLuca, Rogus, Raisch et Place, 1997; Davis, 1997), une en 2000 (Davis, 2000) et une en 2006 (Bulach, Boothe et Pickett, 2006) tel qu'indiqué dans notre premier chapitre.

Par ailleurs, pour une mise en contexte, nous avons posé les questions concernant les expériences de chacun des répondants et les définitions de concept, à savoir :

Depuis combien de temps occupez-vous votre fonction ?

Qu'entendez-vous par supervision pédagogique ?

En quoi consiste, selon vous, la prise de décision en supervision pédagogique ?

Et de façon spécifique, nous avons posé deux questions supplémentaires aux enseignants :

La prise de décision de votre direction d'école en supervision pédagogique influence-t-elle l'apprentissage des élèves ? Comment ?

De quelles façons, les prises de décision par les directions d'école en supervision pédagogique répondent-elles aux besoins des enseignants et des élèves ?

Et aux directions de l'éducation, la suivante : *Qu'est-ce qui est fait au niveau de votre conseil scolaire pour aider les directions d'école à développer la compétence de la prise de décision complexe ?*

Mais, les principales questions de nos trois grilles d'entrevues ont été établies à partir de notre cadre de référence. Ainsi, sept questions ont été énoncées à partir de la théorie de la décision de Simon (1947) et nous les avons posées aux directions d'école :

1. *Décrivez-moi votre travail en tant que direction d'école ?*
2. *Nommez trois décisions complexes que vous avez prises depuis septembre 2009 en supervision pédagogique.*
3. *Comment est-ce que vous avez pris votre décision ?*
4. *Sur quels éléments avez-vous basé votre décision ? Expliquez.*

5. *Y a-t-il un guide de procédures à suivre pour régler les problèmes ou pour faire face aux situations pédagogiques ? Si non, comment procédez-vous pour prendre une décision quand les problèmes complexes se présentent en supervision pédagogique ?*
7. *Si nous schématisons, quelles sont les étapes que vous suivez pour prendre une décision complexe en supervision pédagogique ?*

Et finalement, nous avons posé également une question en lien avec le modèle de Lapointe (2002):

8. *Comment le milieu francophone minoritaire influence-t-il les prises de décisions en supervision pédagogique de la direction d'école ?*

L'identification des énoncés est ainsi faite à partir des écrits recensés sur les compétences attendues des directions d'école (Dupuis, 2004), ce qui nous a permis d'identifier la pertinence de la compétence de la prise de décision de ces dernières dans la réussite des élèves (Lunenbourg, 2010a). Aussi, nous basant sur le double mandat de l'école en milieu minoritaire francophone au Canada (Bouchamma, David et St-Germain, 2005; Gérin-Lajoie, 2002; 2007; Labrie et Forlot, 1999; Landry et Allard, 1999; Lapointe, 2002; Morin, 2007; Tardif, 1993 et Thériault, 1999), nous avons retenu cette compétence qui nous semble pertinente pour le milieu minoritaire francophone canadien.

Pour assurer la scientificité des résultats qui émergent de notre recherche, il est important de procéder à la validation du protocole d'entrevue.

3.5.3 Validation des trois grilles d'entrevues

La validation des trois grilles d'entrevues a connu quatre étapes afin d'être conformes aux objectifs de notre recherche et d'assurer leur scientificité. C'est en suivant ces étapes que nous sommes arrivés aux six principales questions.

Étape 1 : Sélection des questions d'entrevue

Nous avons sollicité et intégré les suggestions de quatre collègues doctorants, d'une direction d'école et de deux enseignants dans nos trois grilles d'entrevues qui comptaient environ 13 questions pour chacune des trois catégories d'acteurs scolaires. Ainsi, nous les avons soumises à notre comité de thèse lors du séminaire de thèse. Les membres du comité ont alors fait d'autres critiques sur les énoncés des questions puis ont recommandé une révision de certains d'entre eux afin d'être plus conformes au cadre de référence guidant notre recherche. Ainsi, le questionnaire a

été remanié et passait de douze à neuf questions pour les directions d'école et pour les directions de l'éducation (voir annexes V et VI) et de quatorze à huit pour les enseignants (voir annexe VII).

Étape 2 : Élaboration des grilles d'entrevues

Nous avons soumis les grilles d'entrevues une autre fois par courriel à trois directions d'école et trois enseignants ne faisant pas partie de notre échantillon. Il nous était difficile de trouver une direction de l'éducation disponible pour participer à cette étape de notre recherche. Le groupe de directions et d'enseignants était libre de nous faire des recommandations tant sur le fond que sur la forme de chacun des énoncés. Nous avons reçu certaines suggestions, ce qui nous a permis de reformuler, d'éliminer ou d'ajouter certains énoncés jugés pertinents pour notre recherche. Par la suite, nous les avons rencontrés individuellement pendant environ une heure au cours de laquelle nous avons écouté leurs recommandations et nous en avons tenu compte dans la révision de nos trois grilles d'entrevue.

Ce faisant, pour répondre aux besoins de notre recherche, nous avons élaboré trois grilles d'entrevue comportant sept questions chacune. Nous les avons regroupées en six catégories : 1) définitions des concepts, 2) exemples de prise de décisions complexes, 3) éléments d'influence d'une prise de décision, 4) étapes d'une prise de décision complexe, 5) Impacts possibles des décisions complexes, 6) stratégies mises en place pour développer la compétence de la prise de décision complexe.

Étape 3 : Essai d'entrevue

Dans le but de respecter le critère de crédibilité inhérent à toute recherche scientifique, nous avons mené des essais d'entrevues auprès de trois directions d'école, dont une à la retraite, et auprès de trois enseignants qui ne font pas partie de notre échantillon. Cela nous a permis de vérifier la clarté et la précision des questions et le type de réponses susceptibles d'en émerger. Ainsi, comme le recommandent Merriam (1998) et Savoie-Zajc (2000), nous avons apporté des ajustements aux trois grilles après les premières entrevues afin qu'elles répondent à la réalité du terrain.

Étape 4 : Soumission de la grille d'entrevue définitive

Avant d'être présentées sous leur forme définitive, les trois grilles d'entrevues ont été soumises au comité d'éthique de l'Université d'Ottawa. Celui-ci nous a recommandé de modifier une question qui ne garantissait pas complètement la confidentialité d'un groupe de répondants, ce que nous avons fait.

3.5.4 Trois grilles d'entrevues finales

Une fois modifiées, nous avons regroupé les questions selon les recommandations de Patton (2002). D'abord, la première séquence des questions évoque la situation présente qui consiste en les impressions générales dans la dynamique de la direction d'école, de la direction de l'éducation et des enseignants sur le processus de la prise de décision complexe par les directions d'école. La deuxième séquence fait état du sens, de l'interprétation, des opinions et des sentiments en relation avec la prise de décision complexe. La troisième séquence aborde les expériences passées du répondant.

Vers la fin de septembre 2009, pour faire suite à l'élaboration de la version définitive des protocoles d'entrevues, nous avons communiqué avec les répondants par la poste ou par courrier électronique selon leur préférence. Ils ont eu le temps d'en prendre connaissance avant l'entrevue. Nous avons attendu un mois pour envoyer un courriel, en guise de rappel, à tous ceux qui n'avaient pas signifié leur participation à notre recherche.

L'instrument de collecte de données utilisé étant précisé, il est important de présenter les principes éthiques suivis tout au long de notre recherche.

3.6 Principes éthiques

Notre recherche a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université d'Ottawa (voir annexe VIII). Cette autorisation obligatoire nous a permis de communiquer avec les conseils scolaires visés par notre recherche. Nous avons soumis notre demande de recherche aux comités d'éthique des douze conseils scolaires francophones de la province de l'Ontario (Canada) avant d'en retenir quatre. Effectivement, quatre d'entre eux l'ont approuvée. Ils nous ont autorisé à nous adresser à leurs directions d'école et à solliciter leur permission de mener notre recherche dans leurs écoles. Nous avons envoyé une lettre d'invitation à une dizaine de directions d'école dans chacun des quatre conseils scolaires. Une fois notre demande acceptée, nous leur avons demandé la permission d'inviter des enseignants de leurs écoles respectives à participer également à notre

recherche. Nous leur avons fait parvenir une dizaine de lettres sans y indiquer le nom des enseignants afin que ceux qui décident d'y participer ne soient pas identifiés au départ par leur direction. Puis, chacun des répondants a signé le formulaire de consentement (annexe IX). Dans le formulaire sont décrits le but, les mesures prises pour assurer la protection de la confidentialité des renseignements personnels ainsi que la liberté de se retirer de notre recherche.

Dans la prochaine partie, il s'agira du devis méthodologique mis en place pour réaliser notre recherche.

3.7 Devis méthodologique

Le devis méthodologique consiste à décrire le procédé mis en oeuvre pour réaliser une recherche scientifique (Deslauriers et Kérisit, 1997). Ce procédé renvoie à des actions qui commencent par la préparation à la collecte des données, en passant par la collecte des données proprement dite, le traitement, l'analyse et la validation des données (Karsenti et Demers, 2004) « jusqu'à la rédaction du rapport » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 86). Selltiz, Wrightsman et Cook (1977) l'expliquent en ces termes : « le plan de recherche consiste dans l'arrangement des conditions de cueillette et d'analyse de données de façon à s'assurer à la fois de leur pertinence en fonction des objectifs de la recherche et de la parcimonie des moyens. » (p. 90).

Nous avons communiqué notre demande de participation, dans un premier temps par écrit, à dix directions d'école de chacun des quatre conseils scolaire et aux quatre directions de l'éducation. Une fois notre demande de participation acceptée, nous avons acheminé à tous les répondants le formulaire de consentement à signer. Pour compléter notre échantillon, nous avons procédé à l'invitation de dix enseignants par école sélectionnée. Nous nous attendions à recevoir au moins deux acceptations par école, mais dans un des quatre conseils scolaires participants, aucun enseignant ne s'est porté volontaire pour notre recherche.

En fait, pour notre recherche, la collecte des données et la préanalyse des premières entrevues ont été menées de façon itérative du mois de novembre 2009 au mois de mai 2010 soit une période d'environ sept mois. Ce va-et-vient a permis d'ajuster les protocoles d'entrevues à la suite de l'identification des données essentielles manquantes (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Cela nous a évité de retourner plusieurs fois sur le terrain pour vérifier certaines données ou combler des lacunes observées pendant l'analyse (Huberman et Miles, 1991). Nous avons procédé à la transcription et poursuivi l'analyse des données comme le suggère Gagnon (2005) au fur et à mesure que nous faisons la collecte des données.

3.7.1 Collecte des données

La collecte des données est décrite comme étant le « recueil d'informations qui permettent de dégager le sens d'une réalité étudiée » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 303). Il s'agissait, pour nous, d'entrevues semi-structurées individuelles d'une durée de 45 à 60 minutes chacune enregistrées sur bande magnétique et à l'aide d'une enregistreuse numérique. Elles ont été réalisées sur une base volontaire aux lieux convenus par les répondants. Sur le plan à la fois logistique et temporel, nous avons réalisé certaines entrevues par téléphone compte tenu de l'agenda chargé de certains répondants qui ne pouvaient nous fixer de rendez-vous. Donc, nous avons accepté qu'ils nous téléphonent au moment qui leur convenait. Il nous est arrivé quelques fois d'être interrompu au cours d'une entrevue, car des élèves ou des enseignants se présentaient à l'improviste au bureau des directions d'école par exemple. Certaines entrevues ont été réalisées le samedi, car c'était le seul moment propice pour quelques répondants. Par ailleurs, la charge de travail de certains répondants nous a contraint de réaliser certaines entrevues par téléphone et d'autres en face à face. Pour les directions de l'éducation et les directions d'école, les entrevues ont été réalisées dans leurs bureaux. Tandis que pour les enseignants, nous les avons rencontrés individuellement dans une salle de réunion de leur école. Pour les trois groupes de répondants, les entrevues ont été conduites entre le mois de novembre 2009 et le mois de mai 2010 inclusivement par le chercheur aidé d'une collègue-doctorante pour deux entrevues qui ne pouvaient pas être reportées.

Nous étions obligés de demander une reprise en deux occasions, car le son était inaudible malgré les précautions que nous avons prises. Aussi, à deux reprises, nous avons reçu deux rendez-vous pour deux entrevues le même jour à la même heure. Pour éviter de perdre ces répondants, nous avons sollicité l'aide de notre directrice de thèse pour faire deux entrevues. Elle a gracieusement délégué une collègue étudiante au doctorat sur les lieux.

Par ailleurs, face à la non-disponibilité des directions d'école, nous avons dû abandonner le journal réflexif que nous voulions utiliser pour enrichir nos données. Aucune des directions interviewées ne disposait de temps pour le rédiger. Ce fut une contrainte majeure. Or, cet outil nous aurait été très utile dans la triangulation des données, car nous aurions pu confronter les données de nos entrevues avec la façon dont elles prennent concrètement des décisions complexes et non avec un processus souhaité.

3.7.2 Analyse des données

Comme le suggère Gagnon (2005), nous avons procédé à la transcription des données à l'aide du logiciel Word et l'analyse des données recueillies a été faite de façon itérative à l'aide du logiciel NVivo 8. Cela nous a évité de retourner plusieurs fois sur le terrain pour vérifier certaines données ou combler des lacunes observées pendant l'analyse (Huberman et Miles, 1991). Nous avons choisi le logiciel NVivo 8. Ce logiciel possède aussi plusieurs fonctionnalités telles que celle de sélectionner, de coder et de comparer les données, de procéder aux analyses individuelles et comparatives de nos cas, ce qui a facilité notre travail de chercheur.

L'analyse des données est « un procédé qui implique un effort explicite d'identifier les thèmes, de construire des hypothèses telles qu'elles émergent des données ainsi que de clarifier le lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes » (Tesch, 1990, p.113). C'est l'étape la plus difficile dans les recherches qualitatives (Yin, 1994). C'est là où le chercheur tente de faire parler les données recueillies pour en appréhender le sens (Paillé et Mucchielli, 2003). Cette quête de sens a révélé la façon dont les données répondent à la question de recherche préalablement posée (Deslauriers et Kérisit, 1997). En effet, le chercheur qui est capable de donner le sens aux données renforce grandement la valeur de son étude (Savoie-Zajc, 2000). Dans la même veine, Denzin et al. (2005) soutiennent que la capacité de trouver un sens aux données permet de pénétrer la valeur sous-jacente des données brutes. Cette opération implique d'organiser les données et de les interpréter. Pour ce faire, différents modèles s'appliqueraient tels que : l'analyse des données, l'analyse par théorisation ancrée, l'analyse thématique et autres.

3.7.2.1 Modèle d'analyse des données

Le modèle d'analyse que nous privilégions est celui de l'analyse des données qui permet d'« extraire les données » des informations collectées (Van der Maren, 1995). Nous nous sommes inspiré de Blais et Martineau (2006) qui évoquent les cinq étapes pour faire une analyse inductive. D'abord, afin de nous familiariser avec les données brutes recueillies lors de nos entrevues, nous avons procédé par des lectures répétitives. Nous avons identifié ce qu'elles ont en commun. Ensuite, nous avons identifié les segments de données qui ont un lien avec notre question de recherche. Puis, nous avons fait une catégorisation à partir d'éléments de textes que nous avons préalablement étiquetés (Paillé et Mucchielli, 2003), en gardant à l'esprit qu'il s'agit d'une opération itérative facilitant un va-et-vient entre les étapes. En même temps, nous avons pris le

soin de réduire nos catégories afin d'en éviter la redondance. À l'aide de NVivo 8, nous avons fait ressortir toute une variété de thèmes qui, par la suite, ont été révisés puis fusionnés. Ces thèmes (fonction de la direction d'école, processus décisionnel, éléments d'influences, stratégies pour développer la compétence décisionnelle, impacts de la prise de décision, consultation, exemples de décisions complexes, supervision pédagogique, milieu minoritaire francophone) ont servi à codifier les unités de sens. Finalement, nous en avons gardé les plus pertinentes.

3.7.2.2 Procédé d'analyse des données

Dans la logique de l'étude multicas, l'analyse de nos données a été faite à deux niveaux. Le premier consistait à faire une analyse intra-cas (entre les membres d'un même conseil scolaire) par l'étude en profondeur d'un cas comme le recommande Eisenhardt (1989). Le second niveau consiste à procéder par l'analyse inter-cas (entre conseils scolaires différents). Ce niveau se différencie spécifiquement du premier par « l'analyse de plusieurs sites utilisant notamment des comparaisons entre les cas » (traduction libre, Audet et d'Amboise, p. 1, 2001). Ces deux types d'analyse ont permis de faire ressortir les données sous-jacentes du matériel recueilli lors des entrevues avec les répondants des quatre cas.

Afin de comparer les différences de représentation entre les trois catégories de répondants faisant partie du même cas ou conseil de notre étude, nous optons pour l'analyse des cas selon plusieurs critères socioprofessionnels pertinents. Ces critères sont : la fonction, l'âge et l'expérience des répondants. Nous analysons les quatre cas individuellement en profondeur. Puis, nous les comparons entre eux afin d'identifier les écarts de représentations qui semblent caractériser les répondants selon la fonction qu'ils occupent : direction d'école, direction de l'éducation, enseignant. Nos grilles d'entrevues avaient, entre autres, des questions portant sur la définition des concepts. Nous avons donc analysé les réponses à ces questions afin de faire ressortir le sens qu'ils ont pour les répondants et déterminer si elles concordent avec la théorie disponible dans le domaine.

3.7.2.3 Support d'analyse des données

Aussitôt les entrevues réalisées et transcrites, les données furent traitées et analysées à l'aide du logiciel de recherche qualitative NVivo 8, ce qui nous a donné un taux d'accord interjuge (codage parallèle à l'aveugle) de 96,64 %. Les juges étaient au nombre de trois. En nous basant

sur notre cadre de référence et l'aide du logiciel, nous avons élaboré, dans un premier temps, une liste de cinq catégories conceptuelles pour en garder finalement les trois plus pertinentes à savoir les « fonctions de la direction d'école », le « processus de la prise de décision pédagogique complexe » et les « influences ». Les catégories sont divisées respectivement en trois, quatre et deux sous-catégories. Les sous-catégories ont été à leur tour divisées en vingt-trois codes. Le tableau des catégories conceptuelles a été placé en annexe X. En effet, cet outil a facilité le travail d'analyse du chercheur (Deschenaux, 2007).

Dans la section suivante seront présentés les critères de scientificité qui régissent la recherche en sciences humaines.

3.7.3 Critères de scientificité

Toute recherche scientifique implique des critères de scientificité qui favorisent l'objectivité du chercheur (Savoie-Zajc, 2004). Le respect de ces critères constitue des balises que ne doit pas franchir le chercheur et qui assurent la scientificité de la recherche (Connolly, 2003).

Afin d'assurer l'objectivité des résultats de recherche (Laperrière, 1997), impérative à toute recherche scientifique, l'analyse de nos données s'appuie sur des critères de scientificité qui supportent la position épistémologique du chercheur (Drapeau, 2004). En effet, les critères de scientificité multiples et variés servent de balises à la méthode [l'étude multicas] et à l'instrument [l'entrevue semi-structurée] adoptés (Gagnon, 2005 et Savoie-Zajc, 2004). Il importe au chercheur de faire le tri de ceux qui sont appropriés à son type de recherche (Henwood et Pidgeon, 1994) et de les appliquer puisqu'ils « permettent au lecteur d'avoir confiance dans les résultats de la recherche » (Blais et Martineau, 2006, p. 12).

Sans parvenir à faire l'unanimité, Mucchielli (1996) et Savoie-Zajc (2000) proposent des équivalences au niveau des critères de scientificité utilisés dans les recherches qualitatives et quantitatives. Ce sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité (Lincoln et Guba, 1985).

3.7.3.1 Crédibilité

La crédibilité consiste à démontrer que les données recueillies et le sens y étant dégagé reflètent la réalité du phénomène étudié (Drapeau, 2004). Pour s'en assurer, le chercheur vérifie l'adéquation de ce qu'il croit comprendre avec la validation de ses répondants. En substance, la

crédibilité consiste à présenter des résultats d'analyse crédibles qui jouissent de l'approbation des répondants (Lincoln et Guba 1985). Dans ce sens, pour corroborer nos résultats d'analyse, nous procéderons par la triangulation des sources (Savoie-Zajc, 2000). Pourtois et Desmet (1988) suggèrent au chercheur de confronter son interprétation des résultats aux recherches et théories en lien avec le phénomène à l'étude.

Dans notre recherche, nous nous sommes appliqué à recueillir suffisamment de données auprès de trois sources différentes à savoir des directions d'école, des directions de l'éducation et des enseignants. Du fait que nous avons opté pour l'utilisation de l'entrevue semi-structurée comme unique outil de collecte des données, nous avons jugé bon de recueillir les expériences vécues par plus d'une source d'information tant au niveau de la fonction que du nombre. Ainsi, en ayant une direction d'école, une direction de l'éducation et un ou deux enseignants du même conseil scolaire qui donnent leur représentation respective faite sur le même phénomène pris dans le même contexte rehausse la crédibilité à notre démarche.

Aussi, nous avons soumis individuellement les données des entrevues à l'approbation des répondants. Ainsi, si une information a été mal transcrite ou ne rendait pas justice à la pensée du répondant, nous avons fait les corrections que celui-ci avait dictées. L'interprétation des résultats des données est aussi soumise à la validation des théories et modèle constituant notre cadre de référence présenté dans le chapitre précédent.

3.7.3.2 Fiabilité

La fiabilité est connue sous une variété de concepts : constance, cohérence interne (Drapeau, 2008). Elle est aussi appelée fidélité (Drapeau, 2008; Gagnon, 2005; Huberman et Miles, 1998) et stabilité (Lincoln et Guba, 1985). Elle est définie par Karsenti et Savoie-Zajc (2000) comme étant la « capacité d'un instrument de mesure de toujours mesurer la même chose si les mêmes conditions d'administration sont appliquées. On parle alors de la consistance des résultats ou de la stabilité d'un outil, malgré les périodes de temps » (p. 307). Dans le même sens, le concept de fiabilité renvoie « à la persistance d'une procédure de mesure à procurer la même réponse, peu importe quand et comment celle-ci est produite » (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 66). Elle est donc le fait que « de s'assurer que les résultats ne sont pas liés à des circonstances accidentelles et que d'autres chercheurs, employant les mêmes procédés auprès de populations similaires, arriveraient aux mêmes conclusions. » (Laperrière, 1997). Elle fait référence à ce que Paillé (2006) appellera

plus tard « un ensemble de mesures mises en place pour vérifier essentiellement la constance » des données collectées (p. 146).

La fiabilité inclut la crédibilité (Savoie-Zajc, 2000) qui est la justesse et l'exactitude des données recueillies. Elle va aussi de pair avec la transférabilité, car d'elles dépend la reproductibilité d'une recherche dans la mesure où les mêmes conditions et contextes s'appliquent (Drapeau, 2008). Ainsi perçue, la fiabilité se résume par le fait que l'utilisation d'instruments de mesure différents pour l'analyse des données à des moments différents produise les mêmes résultats. C'est donc un critère qui indique que les résultats de la recherche sont capables de résister à l'épreuve du temps (Lincoln et Guba, 1985). Pour Gagnon (2005), la fiabilité décrite se réfère « à la justesse et à l'exactitude de ces résultats par rapport à la réalité » (p. 21). Elle a le même sens pour Karsenti et Savoie-Zajc (2000) qui y voient la « capacité d'un instrument de mesure de bien mesurer ce qu'il doit mesurer ou ce qu'il prétend mesurer » (p. 314).

Pour ce faire, nous justifierons chacune de nos décisions épistémologiques et méthodologiques et toute autre décision prise au cours de la recherche, car le ou les outils utilisés dans la collecte des données peuvent introduire un biais (Karsenti et Demers, 2000). Afin de l'éviter, nous procéderons à l'analyse de nos données par l'accord interjuge ou selon l'expression de Blais et Martineau (2006) codage parallèle à l'aveugle, ce qui a été réalisé par trois personnes différentes à partir de l'utilisation du logiciel NVivo 8.

3.7.3.3 Confirmabilité

Ce critère de scientificité, appelé aussi validité de construit (Yin, 2003), renvoie au fait que les résultats d'analyse obtenus sont le véritable reflet des données collectées et ne sont pas le fruit de la subjectivité du chercheur qui cependant, sous aucun prétexte, ne doit dissimuler sa position ni ses biais (Lincoln et Guba 1985; Savoie-Zajc, 2000).

Dans le respect des principes éthiques et des critères de scientificité, nous nous sommes tenu aux principes qui régissent les différentes étapes de la recherche scientifique. Cela se reflète dans l'élaboration de nos trois protocoles d'entrevue, le codage et l'interprétation des données, la triangulation des sources et des théories, la prise de notes, etc. En effet, les protocoles d'entrevue ont été approuvés par notre comité de thèse composé de deux membres associés au domaine de l'administration de l'éducation, d'un membre en enseignement, apprentissage et évaluation et d'un autre en Société, culture et littérature. Nous avons aussi soumis le protocole d'entrevue à

l'approbation du comité de déontologie de l'Université et aux comités d'éthique des conseils scolaires participant à notre recherche avant de procéder aux entrevues proprement dites auprès de notre échantillon.

Par ailleurs, pour éviter des oublis, nous avons tenu un journal de bord dans lequel nous avons indiqué nos remarques, nos réflexions et observations tout au long du processus de collecte de données, de transcription et d'analyse des données (Roy, 2009). Nous avons utilisé un enregistreur numérique et un dictaphone avec cassette pour nous assurer de la qualité du son de nos entrevues et éviter le risque de perdre nos entrevues.

Puis, pour éviter tout risque de biais dans le traitement et l'interprétation des données et pour nous assurer de la justesse des réponses recueillies lors des entrevues, nous avons fait approuver nos données retranscrites par tous les répondants.

3.7.3.4 Transférabilité

Les recherches qualitatives n'ont pas pour but de généraliser les résultats à la population ni de parvenir à une vérité universelle et absolue (Patton, 2002). En effet, Deslauriers (1991) affirme qu'en recherche qualitative, il est difficile de généraliser les résultats. Lincoln et Guba (1985) vont plus loin en déclarant que c'est tout bonnement impossible. Dans l'optique qualitative de comprendre à fond les différentes représentations faites sur un phénomène étudié, la transférabilité se préoccupe de voir en quoi les résultats d'analyse concordent ou se complètent (Laperrière, 1997 et Walsham, 1995). En ce sens, l'analyse des données corrobore les résultats obtenus dans la recherche d'IsaBelle et al. (2008) faisant ressortir que « les directions d'écoles ontariennes sont celles qui préfèrent le moins développer des compétences dans un cadre formel de formation » (p. 8). Aussi, le fait d'appliquer la stratégie de contrecodage et de codage inverse lors de l'analyse de nos données à l'aide du logiciel NVivo 8 renforce la transférabilité.

Associée aux critères de validité externe, la transférabilité implique « que les résultats de l'étude peuvent être adaptés » (Savoie-Zajc, 2000, p. 191), ainsi s'étendre à d'autres contextes, mais qui soient semblables (Laperrière, 1997; Lincoln et Guba 1985; Pourtois et Desmet, 1997). Fort de ce point de vue et tout en nous appuyant sur les idées de Stake (1995) et de Gagnon (1998), les résultats de notre recherche ont le potentiel d'être vérifiés dans un autre milieu linguistique minoritaire ou avec un plus grand échantillon. Toutefois, d'autres critères de scientificité telle la fiabilité doivent être respectés.

En guise de conclusion, il importe de souligner que le cadre méthodologique consiste à indiquer la démarche suivie par le chercheur pour réaliser son étude. En substance, ce troisième chapitre a décrit les traditions épistémologiques et méthodologiques dont les écrits nous assurent la pertinence pour notre recherche. Il a aussi présenté les outils de collecte des données, le devis méthodologique dans lequel sont dressés les principes éthiques et les critères de scientificité qui assurent la rigueur des résultats. Dans le chapitre suivant, nous présenterons les résultats de l'analyse des données obtenues à partir des quatre cas.

CHAPITRE IV

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des quatre cas suivis d'une analyse descriptive. Il comporte essentiellement deux parties : 1) description des profils des cas et 2) les résultats d'analyse réalisés à partir des données recueillies conformément aux critères méthodologiques détaillés dans le chapitre III. Les résultats des quatre cas sont présentés à la lumière de trois catégories thématiques qui ont émergé de l'analyse des données : 1) les fonctions de la direction d'école, 2) le processus de la prise de décision pédagogique complexe et 3) les influences. Une synthèse termine chacun des quatre cas et une synthèse générale conclut le chapitre.

Précisions sur les catégories et sous-catégories émergentes

Des trois catégories thématiques qui ont émergé de l'analyse des données, nous avons trouvé des sous-catégories. Dans la catégorie des fonctions, il y a trois sous-catégories : a) promotion de la langue et de la culture, b) gestion de l'activité éducative et c) intendance.

Nous empruntons l'expression « gestion de l'activité éducative » de Brassard, Cloutier, De Saedeleer, Corriveau, Fortin, Gélinas et Savoie-Zajc (2004) pour désigner la gestion pédagogique ou le leadership pédagogique. La préférence des auteurs s'explique par le fait qu'elle couvre tout ce qui a trait à l'apprentissage des élèves et à tout ce qui entoure l'accompagnement du personnel enseignant. Nous optons pour le vocable d'intendance pour désigner ce que les répondants identifient comme « les activités de gestion des diverses ressources, d'organisation de la logistique, en particulier d'organisation scolaire, de formalités administratives, de dépannage dans de nombreux cas d'imprévu » (Brassard et al. (2004), p. 491-492).

Dans la catégorie du processus de la prise de décision pédagogique complexe, il y a quatre sous-catégories : a) collecte des informations, b) consultation, c) analyse situationnelle et d) choix. Dans la catégorie des influences, nous retrouvons quatre sous-catégories : a) connaissance du milieu, b) expériences vécues, c) formation reçue et d) confiance en soi.

Description des profils des cas

Cette partie présente la description du profil des quatre cas, soit les quatre conseils scolaires faisant l'objet de notre étude. Selon Karsenti et Demers (2000), un cas est un système, mais pour

éviter toute ambiguïté, ce système désigne dans le cadre de cette recherche un conseil scolaire représenté par quatre ou cinq directions d'école, la direction de l'éducation et par trois enseignants au maximum pour chaque école participante. Afin de mieux comprendre les différents systèmes, il s'avère important de présenter le profil des répondants des quatre cas. Chaque cas a été identifié avec précision à l'annexe XII.

Profil des cas

Étant unique, chaque système présente à la fois des convergences et des divergences internes. Le tableau 4.1 ci-dessous décrit le profil des cas selon plusieurs caractéristiques. Ce sont : la proportion de francophones de chacune des régions étudiées, le taux de réussite aux tests de l'OQRE pour les années 2009-2010 et 2010-2011, le nombre d'écoles, le nombre d'enseignants et d'élèves et l'échantillon par catégorie d'acteurs scolaires.

Tableau 4.1
Tableau comparatif du profil des cas

Caractéristiques	Cas 1		Cas 2		Cas 3		Cas 4	
Proportion de francophones par région ⁵	28,5 %		41,5 %		22,5 %		41,5 %	
Années d'évaluation aux tests de l'OQRE	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011	2009-2010	2010-2011
Pourcentage de réussite / OQRE/ 3 ^e année ⁶								
Lecture	69	68	70	71	62	65	67	73
Écriture	80	79	80	82	73	84	77	83
Mathématiques	70	68	72	75	66	67	68	71
Pourcentage de réussite / OQRE/ 6 ^e année ⁷								
Lecture	82	82	78	80	78	78	82	84
Écriture	79	84	84	85	72	72	81	84
Mathématiques	83	81	80	81	75	70	80	78
Nombre d'écoles	26 à 50		51 à 75		26 à 50		76 à 100	
Nombre d'enseignants	801 à 1 200		801 à 1 200		Moins de 400		801 à 1 200	
Nombre d'élèves	6 001 à 8 000		10 001 à 12 000		4 000 à 6 000		10 001 à 12 000	
Échantillon								
Direction d'école	4		4		5		4	
Direction de l'éducation	1		1		1		1	
Enseignant	7		4		0		5	

Tel que le montre le tableau 4.1, le cas 1 est situé dans une région de l'Ontario qui compte 28,7 % des francophones de l'Ontario. Les cas 2 et 4 se trouvent dans une autre région de la province et comptent 41,5 % de francophones tandis que le cas 3 compte 22,5 % de francophones de l'Ontario.

⁵ Gouvernement de l'Ontario. (2009). *Profil de la communauté francophone de l'Ontario*. [En ligne]. Consulté le 17 octobre 2011 à, http://www.ontario.ca/fr/communities/francophones/profile/ONT05_024296.html#table2

⁶ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2011). *Rendement des élèves de l'Ontario*. [En ligne]. Consulté le 21 décembre 2011 à, http://www.eqao.com/pdf_f/11/OQRE_ProvincialReport_Secondary2011.pdf

⁷ Ibid

Les plus récents résultats aux tests de lecture et de mathématiques administrés par l'OQRE (2011) aux élèves de 3^e année et de 6^e année sont plus élevés dans le conseil scolaire où se retrouve une forte proportion de francophones (cas 2, cas 4). Parallèlement, les résultats sont faibles dans les régions de la province où la proportion de francophones est également plus faible (cas 1, cas 3). Toutefois, les résultats aux tests d'écriture sont légèrement plus élevés dans cette même région pour les élèves de 3^e année. Ces résultats reflètent le pourcentage d'élèves dans ces régions qui ont atteint ou ont dépassé la norme provinciale, soit le niveau 3. Précisons que le niveau 1 correspond au rendement des élèves n'atteignant pas la norme provinciale. Le niveau 2 est attribué à ceux dont le rendement se rapproche de la norme provinciale. Finalement, le niveau 4 est défini comme étant supérieur à la norme provinciale.

En ce qui a trait au nombre de participants à notre recherche, le cas 1 est constitué de quatre directions d'école, de la direction de l'éducation et de sept enseignants. Le cas 2 est composé de quatre directions d'école, de la direction de l'éducation et de quatre enseignants. Le cas 3 est composé de cinq directions d'école, de la direction de l'éducation et d'aucun enseignant. Le cas 4 est constitué de quatre directions d'école, de la direction de l'éducation et de cinq enseignants.

4.1 Le cas 1

Le tableau 4.2 qui suit présente un profil détaillé du cas 1 selon la fonction, le sexe, l'âge et le nombre d'années d'expérience des répondants.

Tableau 4.2
Profil des répondants du cas 1

Code	Sexe	Âge	Expérience Enseignant	Expérience direction d'école	Expérience direction de l'éducation
01DG	Homme	50 – 59	8	0	8
01DE1	Homme	40 – 49	14	2	
01DE1EAO1	Femme	60 et +	20		
01DE1EAO2	Femme	--*	--*		
01DE2	Homme	40 – 49	8	12	
01DE2EAO1	Femme	50 – 59	20		
01DE2EAO2	Femme	20 – 29	3		
01DE3	Femme	50 – 59	18	6	
01DE3EAO1	Homme	30 – 39	9		
01DE3EAO2	Homme	30 – 39	--*		
01DE3EAO3	Femme	50 – 59	35		
01DE4	Femme	50 – 59	21	5	

Légende : DG : direction de l'éducation; DE : direction d'école; EAO : enseignant
 --* : sans réponse

Comme l'illustre le tableau 4.2, nous avons rencontré quatre directions d'école, sept enseignants et la direction de l'éducation. Nous devons souligner que la direction de l'éducation est en poste depuis huit ans et a été enseignant pendant huit ans. Il n'a aucune expérience au niveau de la direction d'école. Quant aux directions d'école, ils sont au nombre de quatre : deux hommes dans la tranche d'âge de 40 – 49 ans et deux femmes dans la cinquantaine. Ils ont entre deux et douze ans d'expérience à la direction d'une école, entre huit et vingt et un ans comme enseignant. Quant aux enseignants, il y a cinq femmes dont l'âge varie de 29 à 60 ans et plus, tout comme leurs expériences dans l'enseignement varient de 3 à 35 ans. Les deux autres enseignants sont des hommes dans la tranche des 30 – 39 ans. L'un d'entre eux a neuf ans d'expérience. L'autre n'a pas précisé le nombre d'années qu'il cumule dans un poste d'enseignant.

Il importe maintenant de présenter pour le cas 1 les résultats selon les catégories thématiques qui ont émergé de l'analyse des données.

4.1.1 Première catégorie thématique: Fonction de la direction d'école selon le cas 1

Pour définir la fonction de la direction d'école en milieu minoritaire francophone, les répondants du cas 1 identifient trois rôles principaux à savoir : 1) promouvoir la langue et la culture françaises, 2) gérer l'activité éducative et 3) assurer l'intendance.

4.1.1.1 Rôle de promouvoir la langue et la culture françaises

Ce rôle réfère aux différentes tâches, notamment celle de servir la culture francophone, qu'accomplit la direction d'école pour promouvoir la langue et la culture françaises en relation avec la communauté, avec l'école et avec les parents.

a) En relation avec la communauté

Tous les répondants du cas 1 affirment que la direction d'école franco-ontarienne a pour rôle d'assurer la promotion de la langue et de la culture françaises dans la communauté. Les deux extraits suivants témoignent de la fonction de la direction à cet égard:

« Servir la culture francophone qui est très importante, favoriser les activités culturelles dans la communauté » (01DE3).

« ... initier une espèce de lien avec la communauté francophone » (01DE4).

b) En relation avec l'école

Pareillement, les répondants relatent que la direction d'école a un rôle de promotion de la langue et de la culture françaises envers l'école qu'il dirige dans un milieu majoritairement anglophone teinté d'une multiplicité de cultures. Ainsi, nous retenons les commentaires de deux directions:

« Définitivement comme je l'ai dit dans le passé, on a une école minoritaire francophone. On a des défis particuliers qu'une école anglophone majoritaire n'aura pas nécessairement : le défi de la langue, le défi du vocabulaire, le défi de la compréhension, le défi. Donc, c'est définitif, quand on prend des décisions pédagogiques complexes, on doit tenir compte d'abord et avant tout de notre clientèle francophone » (01DE2).

« On doit vraiment se référer à l'école. Ici, nous avons 52 nationalités différentes. Donc, les enfants nous arrivent avec une culture différente qui est très enrichissante. Nous avons quand même des défis parce que la francophonie n'est pas répandue dans la région premièrement. Donc, c'est un milieu artificiel. On doit s'adapter vraiment à la culture de notre école pour arriver à grandir. On ne peut pas arriver avec un programme et dire d'accord on est dans une école francophone et on adopte ça comme ça. C'est impossible. On doit vraiment adapter notre programme d'étude à notre clientèle » (01DE3).

Voyons la lecture qu'ils font du rôle de la direction d'école en relation avec les parents des élèves.

c) En relation avec les parents

Dans le même sens, tous les répondants du cas 1 affirment que la direction d'école est responsable de faire la promotion de la langue et de la culture françaises auprès des parents afin de favoriser une meilleure collaboration avec l'école comme l'illustre le prochain extrait :

« C'est de répondre aussi aux besoins des parents, aux besoins différents des parents qui sont nos clients. » (01DE4)

En résumé, tous les répondants du cas 1 reconnaissent le rôle de promoteur linguistique et culturel des directions d'école tel que suggéré par de nombreux chercheurs, dont Bouchamma (2004b). Outre ce rôle, on reconnaît à la direction d'école celui de gestion de l'activité éducative.

4.1.1.2 Rôle de gestion de l'activité éducative

Ce rôle se rapporte aux différentes dimensions des tâches accomplies par la direction d'école en vue de faciliter le travail du personnel enseignant et d'assurer l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

a) Envers le personnel enseignant

Tous les répondants du cas 1 mentionnent que la direction d'école assume ou doit assumer le rôle de supervision pédagogique auprès du personnel enseignant afin que l'enseignement dispensé aux élèves soit conforme aux normes du ministère de l'Éducation. À cet effet, une direction a émis le commentaire suivant :

« Je dois m'assurer que les enseignants font l'enseignement qu'on leur demande, qu'ils appliquent le curriculum du ministère de l'Éducation. Donc, j'ai un rôle de supervision et un rôle pédagogique. » (01DE1)

Ce rôle est confirmé par la direction de l'éducation qui soutient que :

« C'est la direction qui est l'acteur principal pour amorcer tout changement pédagogique au niveau de son personnel et d'accompagner son personnel. » (01DG)

Les répondants du cas 1 confirment le rôle d'encadrement et de supervision de la direction d'école auprès du personnel enseignant. Voyons ce qu'il est de leur rôle auprès des élèves.

b) Envers les élèves

Ce rôle concerne les tâches assurées par la direction d'école auprès des élèves. Tous les répondants affirment que la direction d'école a pour mission de veiller à l'amélioration de l'apprentissage des élèves afin d'assurer leur réussite scolaire. Ainsi, nous illustrons cet aspect à l'aide d'extraits d'une direction d'école et d'un enseignant précisant leur rôle en des termes non équivoques :

« C'est d'amener les élèves dans des activités enrichissantes, des activités authentiques pour leur permettre d'exploiter tellement leur potentiel pour devenir des gens avec tous les éléments possibles pour réussir. » (01DE4)

« Ce qu'on fait au niveau de la pédagogie affecte les élèves (...). Cela affecte comment ils apprennent. Puis, s'ils vont réussir, cela affecte leur rendement » (01DE2EAO1)

En résumé, les résultats d'analyse montrent que l'un des principaux rôles de la direction d'école est d'offrir au personnel enseignant l'aide nécessaire afin qu'il puisse dispenser un enseignement de qualité aux élèves. Aussi, ces résultats indiquent que la direction d'école a pour rôle d'encadrer l'apprentissage de ces derniers afin qu'ils réussissent dans leur milieu. Cela fait de lui le principal responsable de l'activité éducative de l'école. Par ailleurs, si la direction d'école est responsable de la promotion linguistique et culturelle, de l'accompagnement pédagogique, les résultats d'analyse révèlent l'attribution d'un autre rôle, soit celui de l'intendance de l'école.

4.1.1.3 Rôle d'intendance

Les directions d'école et la direction de l'éducation du cas 1 sont d'avis que le rôle d'intendance incombe à la direction d'école. À ce propos, certains répondants ont émis des commentaires tels que :

« J'ai un rôle de gérance. Donc, je dois gérer le personnel et tous les intervenants qui gravitent autour de l'école. » (01DE3)

« Mon travail dans le fond est d'orchestrer une équipe d'intervenants avec des personnalités différentes, des formes différentes, mais dans un objectif commun c'est-à-dire la réussite et le bien-être des élèves » (01DE4)

Les résultats montrent que, selon les directions d'école et la direction de l'éducation, la direction d'école est responsable d'assurer le rôle de gestion de l'activité éducative de l'école qu'elle dirige en offrant l'accompagnement nécessaire au personnel enseignant et aux élèves. Elle est également l'individu responsable d'administrer l'école au niveau des ressources humaines, de la gestion de l'école, de l'organisation de la logistique, etc. comme l'indiquent les extraits suivants :

« Traiter avec les enfants avec tous les petits points de tous les jours, les petits problèmes de tous les jours » (01DE1).

« Mon travail consiste à la planification, gestion d'école, planification d'école quant au projet d'amélioration et à tous les niveaux » (01DE2).

« ... agir comme la gérante de l'immeuble et coordonner des rencontres » (01DE3).

Ces rôles ainsi définis précisent les principales responsabilités des directions d'école selon les répondants du cas 1.

Dans la prochaine section, les résultats d'analyse révéleront les réponses quant à la catégorie du processus de la prise de décision complexe adopté ou devant être suivi par les directions d'école du cas 1.

4.1.2 Deuxième catégorie thématique: Processus de la prise décision complexe selon le cas 1

Cette catégorie présente le processus de la prise de décision complexe tel qu'adopté par les directions d'école ou tel que devant être suivi selon les directions d'école du cas 1 suite à l'identification d'un problème. Elle est répartie en quatre sous catégories émergentes selon le modèle de Simon (1983) auquel s'ajoute la consultation. Ce sont : 1) la collecte d'informations, 2) la consultation, 3) l'analyse situationnelle et 4) le choix. D'abord, nous présenterons un tableau illustrant les réponses par catégorie, puis quelques données explicatives suivront.

Tableau 4.3

Processus de la prise de décision complexe par les répondants du cas 1

Sous catégories	Nouveaux codes	01DE1	01DE2	01DE3	01DE4	01DG	01DE1 EA01	01DE1 EA02	01DE2 EAO1	01DE2 EAO2	01DE3 EAO1	01DE3 EAO2	01DE3 EAO3
Collecte des informations	Guides	✓	✓	✓	✓	✓							
	Résultats des élèves	✓	✓	✓		✓	✓						
	Résultats des recherches			✓		✓	✓				✓		
Consultation	Personnel enseignant	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Cadres du conseil scolaire	✓		✓		✓			✓	✓		✓	✓
	Pairs	✓	✓	✓				✓			✓	✓	✓
Analyse situationnelle	Comparaison des options								✓	✓		✓	
Choix	Prise de la décision	✓		✓				✓	✓		✓		
	Communication de la décision prise												✓
	Mise en œuvre de la décision											✓	
	Revue de la décision au besoin						✓			✓			

4.1.2.1 Collecte d'informations

Telle que décrite par les répondants, la collecte d'informations comporte trois éléments émergents : 1) les guides, 2) les résultats des élèves et 3) les résultats des recherches.

a) Guides

Les procédures élaborées par le conseil scolaire comportent des orientations qui semblent utiles à la prise de décision en cas de situation pédagogique complexe. À ce propos, une direction d'école confie :

« Il [conseil scolaire] nous envoie des procédures. (...). Également, il y a une section qui indique comment on va faire pour y arriver et il y a des critères de réussite, etc. C'est clair au niveau pédagogique. C'est plus là-dessus qu'on se base en tant qu'équipe, et la base est en rapport aux besoins de chacun des profs » (01DE4).

La direction de l'éducation confirme le fait que le conseil achemine des directives pédagogiques aux directions d'école. Il précise :

« Ce sont les grandes lignes, les valeurs, les principes des directions. C'est ce que nous appelons notre cadre d'imputabilité et de responsabilisation » (01DG).

Cependant, il ressort que, pour la collecte des informations pour la prise de décision complexe, la plupart des directions d'école ne se réfèrent pas à des manuels de procédures car :

« C'est vraiment avec les besoins du milieu, c'est le profil de ton école, c'est le profil de tes enseignants et c'est à partir de ça que tu prends des décisions. Tu objectives et tu dois mettre des mesures en place. C'est vraiment différent d'une école à l'autre. Il faut vraiment aller avec le profil et la culture de ton école. Donc, il n'y a aucun guide, par contre, il y a les résultats des recherches » (01DE3).

Les directions d'école mentionnent qu'il n'existe pas de guide spécifique à la prise de décision complexe. Toutefois, certaines d'entre elles et la direction de l'éducation croient à l'utilité des manuels de procédures pour orienter la direction d'école en cas de situation pédagogique complexe.

b) Résultats des élèves

Par ailleurs, il y a des répondants du cas 1 qui soulignent que les résultats des élèves constituent une source d'informations guidant la prise de décision pédagogique complexe. C'est le cas d'une direction d'école qui avance que :

« J'ai pris le temps de revoir les résultats des tests provinciaux des dernières années. (...) voir les forces, voir les faiblesses de l'enfant pour par la suite préciser les pistes d'action avec l'équipe de la réussite. (...) Je me base sur le rendement des élèves » (01DE2).

En fait, la direction de l'éducation partage l'idée en faisant valoir que la direction d'école doit procéder à :

« ... l'évaluation de tout le processus d'évaluation de l'élève dans le sens du bulletin scolaire et aussi des tests provinciaux qu'on fait annuellement » (01DG).

Un enseignant va jusqu'à préciser que *« les résultats de nos écoles sont comparés aux résultats des écoles anglophones en milieu majoritaire » (01DE1EAO1).*

Bref, quoique les résultats des élèves puissent donner des indications sur la nécessité de prendre des décisions, les résultats d'analyse montrent que peu de directions d'école du cas 1 s'en prévalent.

c) Résultats des recherches

Les résultats des recherches constituent un moyen de collecter des informations pour quelques répondants du cas 1. Une direction d'école, la direction de l'éducation et deux enseignants en font mention. La direction d'école dévoile son utilité en ces termes :

« La mise sur pied d'un plan d'amélioration est une exigence du ministère, mais quand même c'est basé sur des données, c'est basé sur des sondages, c'est basé aussi sur la recherche. Qu'est-ce que la recherche nous dit ? Comment va-t-on amener cela dans notre plan d'amélioration ? (...). Il n'y a aucun guide, par contre il y a les recherches. On doit se baser sur les recherches pour augmenter le rendement des élèves » (01DE3).

En somme, peu de répondants du cas 1 mentionnent que les directions d'école se basent sur les résultats de recherche pour colliger des informations aux fins du processus de la prise de décision pédagogique complexe. Bien que peu mentionnés, les manuels de procédures émanant du conseil scolaire paraissent être, à tout le moins, la principale source d'informations.

4.1.2.2 Consultation

La consultation semble constituer un élément majeur dans le processus de la prise de décision pédagogique complexe des directions d'école du cas 1. Les résultats d'analyse révèlent

trois niveaux de consultation : 1) avec le personnel enseignant, 2) avec les pairs, 3) avec les cadres du conseil scolaire.

a) Consultation du personnel enseignant

Tel que le montre le tableau 4.3, tous les répondants du cas 1 affirment que la consultation du personnel enseignant est essentielle dans la prise de décision pédagogique complexe. Une direction d'école confie que :

« C'est certain que le personnel de tous les niveaux est consulté. C'est très important parce que c'est eux quand même qui sont sur le terrain presque cinq jours par semaine avec les enfants. Donc, les décisions pédagogiques complexes sont prises en équipe » (01DE3).

Cette nécessité de consulter le personnel enseignant s'explique par le fait que :

« ... l'enseignant d'équipe doit adhérer à ces nouvelles approches ou ces nouvelles interventions qu'on veut mettre en place. Si c'est imposé, il ne se sent pas à l'aise, je n'aurais probablement pas toute la collaboration » (01DE4).

En somme, les directions d'école, la direction de l'éducation et les enseignants de ce cas attribuent une grande place à la participation des enseignants aux décisions pédagogiques complexes.

b) Consultation des pairs

Malgré l'apport incontesté des enseignants, la majorité des directions d'école appuyée par la direction de l'éducation ainsi que la plupart des enseignants soutiennent qu'il est utile de consulter les pairs, soit les directions d'autres écoles du conseil. Une direction d'école soutient que :

« Naturellement, je consulte mes collègues les directions. J'entends ce qui se passe ici, ce qui se passe là. Mais, j'essaie de les appliquer en fonction encore une fois au profit des besoins de mon personnel » (01DE1).

Tenant en substance les mêmes propos, la plupart des répondants du cas 1 croient à l'utilité pour la direction d'école de constituer son réseau de pairs afin de pouvoir échanger surtout en cas de situations pédagogiques complexes.

c) Consultation du conseil scolaire

Néanmoins, si la situation mérite davantage de considération, la direction doit consulter les cadres du conseil scolaire. C'est du moins l'avis d'un enseignant qui avance que :

« Elle nous a consultés comme équipe de la réussite de l'école. Elle a aussi consulté ses collègues (...) parce que notre conseil assume un grand territoire. Elle est aussi en communication étroite avec le surintendant et l'adjoint à la surintendance et certainement avec la direction de l'éducation » (01DE3EAO3).

En bref, se voulant multidimensionnelle, la consultation se veut une des principales étapes de la prise de décision pédagogique complexe des directions d'école du cas 1. Ainsi, la consultation, surtout du personnel enseignant, constitue une phase intégrante du processus de la prise de décision pédagogique complexe.

4.1.2.3 Analyse situationnelle

En plus de la collecte des informations et de la consultation, quelques enseignants identifient l'analyse situationnelle comme phase de la prise de décision. Pour eux, cette phase consiste à faire la comparaison des options possibles. Un enseignant la décrit dans les termes suivants :

« ... c'est de prendre en compte les choix et toutes les options, de les mettre sur la table, de les présenter aux personnes qui vont être affectées par cette décision » (01DE2EAO1).

D'acuns mentionnent la prévision des impacts.

4.1.2.4 Choix

Quant au choix, il est divisé en cinq parties : 1) la prise de décision, 2) la communication de la décision, 3) la mise en œuvre de la décision, 4) l'acceptation des conséquences et 5) la revue de la décision au besoin.

Quelques directions d'école et plusieurs enseignants considèrent la prise de décision comme étant une étape à part entière du choix. En effet, elles évoquent la nécessité de prendre la meilleure décision possible. Un enseignant estime nécessaire de communiquer la décision prise aux personnes concernées et de mettre en place un plan de mise en œuvre. Il y en a qui suggèrent de revoir la décision prise le cas échéant.

En résumé, les résultats d'analyse montrent que les répondants du cas 1 croient que la direction d'école adopte un processus décisionnel de plusieurs étapes regroupées en quatre phases. Cependant, les trois catégories de répondants n'attribuent pas le même ordre à l'exécution des phases ni le même intérêt.

Dans l'ensemble, la collecte des informations et la consultation sont les phases qui sont les plus mentionnées par les répondants. Plus spécifiquement, la consultation du personnel enseignant est évoquée comme étant utile à la prise de décision pédagogique complexe de la direction d'école franco-ontarienne. Les deux autres phases, à savoir l'analyse situationnelle et la décision, ne sont mentionnées, à deux exceptions près, que par des enseignants. Il est curieux de constater que les directions d'école et la direction de l'éducation mentionnent davantage la collecte des informations et les enseignants, la consultation. Ainsi, nous basant sur les récits des répondants du cas 1, il semble plus nécessaire que la direction d'école prenne des décisions en procédant par la collecte des informations et la consultation particulièrement le personnel enseignant. Les autres phases sont moins abordées.

4.1.3 Troisième catégorie thématique: Influences

La troisième catégorie thématique fait état des facteurs d'influence majeurs sur la prise de décision pédagogique complexe des directions d'école. Les répondants du cas 1 identifient quatre éléments d'influence : 1) la connaissance du milieu, 2) la formation reçue, 3) les expériences de vie personnelle et professionnelle vécues par la direction d'école et 4) la confiance en soi.

4.1.3.1 Connaissance du milieu

Tous les répondants du cas 1, rappelons-le, les quatre directions d'école, la direction de l'éducation et les sept enseignants affirment que la connaissance du milieu minoritaire influence la prise de décision pédagogique complexe des individus qui occupent la fonction de direction d'école. À preuve, l'un d'eux affirme :

« On a des défis particuliers qu'une école anglophone majoritaire n'aura pas nécessairement : le défi de la langue, le défi du vocabulaire, le défi de la compréhension. Donc, c'est définitif, quand on prend des décisions pédagogiques complexes, on doit tenir compte d'abord et avant tout de notre clientèle francophone. » (01DE2).

La direction de l'éducation va dans le même sens que cette direction en soutenant que cette connaissance a « *un impact positif et créatif* » (01DG).

Ceci étant dit, les répondants du cas 1 pensent que la direction d'école doit posséder une bonne connaissance du milieu quand il doit prendre une décision pédagogique complexe.

4.1.3.2 Formation reçue

L'ensemble des directions d'école et la direction de l'éducation du cas 1 évoquent l'influence de la formation reçue des directions d'école sur la qualité des décisions à prendre. Toutefois, elles ont fait une différence entre les contextes de formation au point où l'une d'elles affirme :

Je ne peux pas dire que les formations pédagogiques que j'ai eues à travers les cours de direction m'ont beaucoup aidé. Les formations qui m'ont le plus aidé sont les formations que j'ai été chercher moi-même à travers les années au conseil scolaire (01DE2)

Partageant l'avis des directions d'école, la direction de l'éducation note que :

La compétence de la prise de décisions est faite à partir des discussions avec soit le superviseur de la direction d'école et aussi au niveau des formations qui sont offertes aux directions d'école (01DG).

Il est curieux de constater que, pour la plupart des directions d'école, la formation qu'elles évoquent le plus est celle offerte par le conseil scolaire, ce que Marchand (1997) appelle le contexte non formel de formation. Ils déclarent :

« ... la formation qu'on reçoit, par exemple de temps en temps dans notre conseil scolaire permet de rafraîchir les idées sur une idée pédagogique, une nouvelle attente du ministère. C'est très important selon moi parce que sinon, chacun va mener le bateau d'un côté comme on dit. Je trouve ça que c'est très important » (01DE1).

Ces résultats indiquent que la formation est nécessaire pour la direction d'école du cas 1, mais elle est insuffisante pour assurer une prise de décision pédagogique complexe. C'est alors que l'apport des expériences de la direction d'école se révèle nécessaire.

4.1.3.3 Expériences vécues

Les expériences de vie personnelle et professionnelle des directions d'école sont considérées comme des influences majeures sur leur prise de décision pédagogique complexe. À preuve, les directions d'école du cas 1, la direction de l'éducation et quelques enseignants y souscrivent. Pour les répondants, la variété d'expériences acquises tant dans la vie personnelle que dans le milieu de l'éducation comme enseignant, conseiller pédagogique, consultant paraît faire une différence dans les décisions complexes à prendre par les directions d'école. Cela leur permet de reproduire des interventions dans des situations déjà connues ou similaires puisqu'elles connaissent mieux le milieu, la clientèle, l'équipe avec lesquels elles sont censées être familières,

ou le type d'attitudes à adopter. Une direction d'école assume que : « *L'expérience, c'est ce qui fait la différence* » (01DE1).

Hormis quelques enseignants, les répondants du cas 1 présentent donc les expériences de vie personnelle et professionnelle comme un véritable élément d'influence quand vient le temps de prendre des décisions complexes liées à la supervision pédagogique. À cet effet, la direction de l'éducation mentionne que le conseil scolaire établit un programme de jumelage pour les nouvelles directions d'école :

C'est que l'expérience ne s'achète pas. Donc, pour les nouvelles directions d'école, on les joint à une personne d'expérience automatiquement lorsqu'elles arrivent en poste (01DG).

Ceci confirme la pensée, entre autres, de Lunenburg (2010b) et Simon (1983) qui inscrivent l'expérience dans la liste des principaux éléments heuristiques nécessaires à la prise de décision complexe.

4.1.3.4 Confiance en soi

La confiance en soi réfère aux énoncés se rapportant au sentiment d'efficacité personnelle, soit l'*autoempowerment* de la direction d'école. Les résultats d'analyse montrent que la mention de cet élément d'influence dans la prise de décision complexe est faite par un enseignant qui souligne :

Cela demande une certaine confiance de ta part (01DE3EAO4).

La présentation des résultats du cas 1 étant déjà effectuée, il importe maintenant de l'analyser.

4.1.4 Analyse du cas 1

Comme souligné, à l'exception d'un répondant qui a deux ans d'expérience à la direction, les trois autres directions d'école en ont entre 5 et 12 ans. De plus, elles ont cumulé entre 8 et 21 ans en enseignement. Les données indiquent que la direction de l'éducation n'a aucune expérience dans un poste de direction d'école. Pourtant, elle semble exercer beaucoup d'influence sur les directions d'école dont les réponses sont presque identiques aux siennes.

Quant aux enseignants, à l'exception d'un seul qui a entre 20 et 29 ans et qui a trois ans d'expérience, les autres enseignants ont entre 20 et plus de 60 ans et ont cumulé entre 9 et 35 ans d'expérience en enseignement. Le tableau 4.4 présente la liste des catégories de réponses du cas 1.

Tableau 4.4

Liste des catégories de réponses du cas 1

Rôles de la direction d'école	Phases de décision	Étapes	Influences
• Promotion de la langue et la culture françaises • Gestion des activités éducatives • Intendance	Collecte des informations	• Guides • Résultats des élèves • Résultats des recherches	• Connaissance du milieu • Expériences • Formation • Confiance en soi
	Consultation	• Personnel enseignant • Pairs • Cadres du conseil scolaire	
	Analyse situationnelle	• Comparaison des options	
	Choix	• Prise de décision • Communication de la décision • Mise en œuvre de la décision • Revue de la décision	

Rôles des directions d'école du cas 1

Tous les répondants du cas 1 avancent que la direction d'école se doit de promouvoir la langue et la culture françaises. D'ailleurs, le processus décisionnel des directions d'école de ce cas semble être influencé par leur connaissance du milieu, ce qui corrobore les écrits de Lapointe (2002) qui y voit une compétence essentielle pour les directions d'école en milieux linguistiques minoritaires. La chercheuse l'a inscrite dans le leadership de compétence dont elle a fait d'ailleurs le socle de son modèle de leadership éducationnel. Ce faisant, sans la connaissance du milieu dans lequel il travaille, une direction d'école serait incapable de porter le personnel enseignant à atteindre la mission de l'école, à savoir la réussite de l'élève dans son milieu. De plus, les auteurs de notre cadre de référence en l'occurrence Lapointe (2002) et Simon (1960) insistent sur le fait

qu'aucune décision ne peut être comprise hors de son contexte. Donc, la connaissance du milieu est incontournable et les répondants du cas 1 l'ont mentionnée.

D'autres auteurs notamment Bouchamma (2004a) l'a également mis en relief, car il revient à l'école par le biais, avant tout, de son principal dirigeant d'assurer la vitalité de la langue et de la culture tant dans la communauté, à l'école et auprès des parents.

De plus, les directions d'école et la direction de l'éducation relatent que la direction d'école est responsable d'assurer le rôle de gestion de l'activité éducative de l'école qu'elle dirige en offrant l'accompagnement nécessaire au personnel enseignant et aux élèves. Cette réponse cadre avec les résultats de recherche de Brassard (2004) qui révèlent que la plupart des directions d'école croient être responsables de la gestion de l'activité éducative des écoles qu'elles dirigent. Il apparaît toutefois curieux que les enseignants du cas 1 n'en aient pas fait mention. Pourtant, l'exercice du leadership pédagogique de la direction d'école consiste à offrir au personnel enseignant l'aide nécessaire afin qu'il puisse dispenser un enseignement de qualité aux élèves. Le constat est le même pour l'intendance. Ce ne sont que les directions d'école et la direction de l'éducation qui relatent le rôle de la direction d'école au regard de l'administration de l'école. Les données ne nous permettent pas d'expliquer l'absence des points de vue des enseignants qui, pourtant, ne sont pas novices dans le milieu éducatif.

Processus de la prise de décision complexe

En ce qui a trait à la prise de décision, les directions d'école semblent suivre certaines étapes. Autant que la direction de l'éducation, elles croient avant tout à la consultation des manuels de procédures qui constituent des orientations en cas de situation pédagogique complexe. En effet, il existe par exemple le *Cadre de leadership pour les directions et directions adjointes des écoles de langue française de l'Ontario* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008). Dans ce guide, le ministère met l'accent sur l'habileté que doivent posséder les directions d'école à « prendre des décisions d'ordre organisationnel fondées sur des jugements éclairés » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008, p.4). Il importe de retenir que malgré le nombre d'années d'expérience des enseignants, ils ne font pas allusion à l'utilisation de ce guide. En fait, ils n'ont pas à le connaître puisque c'est élaboré à l'intention des directions et directions adjointes des écoles.

Autre constatation intéressante : la majorité des directions d'école, la direction de l'éducation et quelques enseignants considèrent les résultats des élèves aux différents tests comme une autre étape dans la prise de décision. Plusieurs auteurs et organisations dont l'OCDE (2009) soutiennent que les résultats des élèves sont ce qu'il faut prendre en considération d'abord et avant tout dans le cadre d'une décision pédagogique.

Si, pour certains répondants, les résultats de recherches sont des pistes de solutions ou des indications pouvant guider les décisions à prendre dans une école pour assurer l'amélioration du rendement des élèves, peu de directions d'école s'en servent pour recueillir des informations utiles à la prise de décisions complexes. Par contre, la direction de l'éducation ainsi que quelques enseignants (01DE1EAO1, 01DE3EAO2) estiment que les directions d'école doivent les consulter.

Bref, selon les récits des répondants du cas 1, la phase de collecte des informations est constituée globalement de trois étapes. Mais, ce sont les manuels de procédures émanant du conseil scolaire qui semblent être, à tout le moins, la principale source d'informations. Toutefois, le concept de décision non programmée de Simon (1960) ne comprend pas l'utilisation d'un guide à la décision complexe. Nous comprenons évidemment et cela va de soi que les directions d'école se réfèrent aux politiques du conseil scolaire et aux intentions du ministère de l'Éducation pour prendre leurs décisions complexes.

Il est intéressant de constater que tous les répondants du cas 1 estiment que la consultation du personnel enseignant est une étape essentielle dans la prise de décision pédagogique complexe. Plusieurs auteurs, dont Ely (1999) ont souligné l'importance de l'implication des enseignants dans le processus de la prise de décision. À l'exception d'une direction d'école (01DE4) et de quelques enseignants (01DE1AO1, 01DE2AO1), tous les autres répondants jugent que la consultation des pairs est une étape à respecter lorsqu'il s'agit de prendre une décision complexe. En fait, plusieurs auteurs valorisent la culture du travail en collaboration chez les directions d'école.

Les enseignants croient nécessaire que leurs directions d'école s'organisent, comme eux, en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Ils estiment aussi que la consultation du personnel est un élément d'influence dont il faut tenir compte dans la prise de décision des directions d'école. Car, la consultation est une preuve d'ouverture aux idées des autres.

Il est également important de noter que certaines directions d'école (01DE1, 01DE3), la direction de l'éducation (01DG) et plusieurs enseignants (01DE2EAO1, 01DE2EAO2,

01DE3EAO2, 01DE3EAO3) soulignent que la direction d'école consulte ou doit consulter les cadres du conseil scolaire advenant une situation pédagogique complexe. C'est à cet effet que Simon (1983) recommande à l'ensemble de l'organisation de participer aux décisions et aux actions visant l'atteinte des objectifs.

Après avoir identifié les étapes de collecte des informations et de la consultation, seuls quelques enseignants (01DE2EAO1, 01DE2EAO2, 01DE3EAO2) ont souligné le besoin pour les directions d'école de comparer les options de solutions possibles avant de prendre une décision complexe. En fait, c'est la seule étape que ces enseignants intégreraient dans la phase de l'analyse situationnelle.

Autre constatation intéressante, seulement quelques directions d'école (01DE1, 01DE3) et enseignants (01DE2EAO2, 01DE2EAO1, 01DE3EAO1) relèvent la prise de décision comme une étape du processus décisionnel. Quant à la communication de la décision prise, seul un enseignant (01DE3EAO3) en fait une étape. Il en est de même de l'étape de la mise en œuvre de la décision, un seul enseignant (01DE3EAO2) la souligne. Finalement, la revue de la décision prise est considérée par seulement quelques enseignants (01DE1EAO1, 01DE2EAO2) comme une étape. Pourtant, elle constitue à elle seule une phase dans le modèle de la décision de Simon (1960) qui veut que la décision complexe soit un processus cyclique.

En résumé, l'analyse permet de remarquer que, à l'exception des deux enseignants (01DE1EAO1, 01DE2EAO2), les répondants du cas 1 conçoivent le processus de la prise de décision complexe comme étant un ensemble d'étapes suivies ou devant être suivies, mais qui ne tiennent pas compte d'un ordre précis.

Influences

L'analyse nous permet aussi de constater que les directions d'école sont sans doute influencées par la vision de la direction de l'éducation, car, outre les résultats de recherche, elles identifient sensiblement les mêmes étapes, à savoir celles que nous regroupons dans les phases de collecte des informations et de la consultation. Nous pouvons, entre autres, relever que la consultation est la phase qui ressort le plus de tout le processus. D'ailleurs, c'est la phase qui fait l'unanimité parmi tous les répondants indépendamment de la catégorie des acteurs scolaires interrogés dans le cadre de cette étude. Finalement, nous ne pouvons pas passer sous silence que l'analyse décisionnelle n'est mentionnée ni par la direction de l'éducation ni par les directions

d'école, mais identifiée par quelques enseignants. Quant à la phase choix, quelques directions d'école et plusieurs enseignants mentionnent l'étape de la prise de décisions, mais pas la direction de l'éducation.

Il est donc possible de dégager deux particularités au niveau du processus décisionnel du cas 1 : la direction de l'éducation semble exercer de l'influence sur ses directions d'école et la consultation des enseignants constitue une valeur importante dans ce cas.

Influences exercées sur le processus décisionnel

Par ailleurs, hormis quelques enseignants, les répondants du cas 1 présentent donc les expériences de vie personnelle et professionnelle. Les directions d'école se disent guidées par leurs expériences quand vient le temps de prendre une décision complexe. En effet, tel que déjà mentionné, ces répondants ont cumulé plusieurs années d'expérience à la direction et en enseignement. La plus jeune direction d'école (01DE1) a deux ans à la direction et le plus jeune enseignant (01DE2EAO2) a trois ans en enseignement.

Si la formation est importante chez les directions d'école du cas 1, elles ne manquent pas de souligner l'influence de la formation que leur offre le conseil scolaire. Cela corrobore les résultats de recherche d'Isabelle et al. (2008) selon lesquels de nombreuses directions d'école francophone semblent apprécier le contexte non formel de formation.

Finalement, un seul enseignant note l'importance pour la direction d'école de cultiver la confiance en soi. En effet, le leadership d'*autoempowerment* de Lapointe (2002) se base sur cet élément d'influence, ce sans quoi, il sera difficile à un individu d'atteindre ses objectifs. Sans ce leadership, une direction d'école est incapable d'influencer son personnel enseignant voire le porter à s'engager dans l'acte éducatif dont le but est d'assurer la réussite de l'élève en milieux linguistiques minoritaires.

Bref, il faut se rappeler que la proportion de francophones de la région où se situe le cas 1 est relativement faible tandis que cohabite en même temps une variété de communautés ethnoculturelles comme l'a souligné une direction d'école :

« Ici nous avons 52 nationalités différentes » (01DE3).

Les résultats d'analyse des données du cas 1 définissent la fonction de la direction d'école par la combinaison de trois rôles à savoir celui de promoteur de la langue et de la culture

françaises, celui de gestionnaire de l'activité éducative et finalement celui d'intendant (administrateur).

De plus, les résultats révèlent que les directions d'école autant que la direction de l'éducation mentionnent plus la collecte d'information que les enseignants pour prendre une décision complexe. Par ailleurs, les trois catégories de répondants accordent un intérêt à peu près égal à la consultation surtout du personnel enseignant. En ce qui a trait aux autres phases, quelques répondants appartenant à la catégorie des enseignants mentionnent plus l'analyse situationnelle et la décision que leurs directions. Pour prendre des décisions complexes, les directions d'école utilisent une approche séquentielle faite de plusieurs étapes regroupées essentiellement dans la collecte des informations et la consultation.

Finalement, les résultats indiquent que les décisions complexes que prennent ou que doivent prendre la direction d'école sont influencées par sa connaissance du milieu, ses expériences de vie personnelle et professionnelle, la formation offerte par le conseil scolaire et la confiance en soi. Deux particularités se dégagent : l'adhésion à la vision du conseil et la consultation.

4.2 Le cas 2

Le tableau 4.5 présente un profil détaillé des répondants du cas 2.

Tableau 4.5

Profil des répondants du cas 2

Code	Sexe	Âge	Nb. d'années d'expérience comme enseignant	Nb. d'années d'expérience comme direction d'école	Nb. d'années d'expérience comme direction de l'éducation
02DG	Homme	50 – 59	8	5	4
02DE1	Homme	40 – 49	5	5	
02DE1EAO1	Femme	30 – 39			
02DE2	Homme	40 – 49	7	15	
02DE3	Femme	40 – 49	13	4	
02DE3EAO1	Femme	50 – 59	27		
02DE3EAO2	Homme	30 – 39	6		
02DE4	Homme	40 – 49	22	1	
02DE4EAO1	Femme	40 – 49	8		

Comme l'indique le tableau 4.5, les directions d'école interviewées sont au nombre de trois hommes et d'une femme dans la tranche d'âge de 40 – 49 ans. Leurs expériences à la direction sont entre un et quinze ans et entre cinq et vingt-deux ans dans un poste d'enseignement. Au moment de l'enquête, la direction de l'éducation était en poste depuis moins de cinq ans. Elle a été à la direction d'une école pendant cinq ans et dans un poste d'enseignement pendant huit ans. Quant aux enseignants, il y a trois femmes dont l'âge varie de 30 à 59 ans et un homme dans la trentaine.

4.2.1 Première catégorie thématique: Fonction de la direction d'école selon le cas 2

Tout comme les répondants du cas 1, ceux du cas 2 reconnaissent trois rôles à la direction d'école. Ce sont : la promotion de la langue et de la culture françaises, la gestion de l'activité éducative et l'intendance.

4.2.1.1 Rôle de promotion de la langue et de la culture françaises

a) en relation avec la communauté

La majorité des directions d'école du cas 2 soulignent leur rôle dans la promotion de la langue et de la culture françaises dans la communauté. Malgré le pourcentage plus élevé de francophones dans la région où est situé ce cas, la vitalisation linguistique et culturelle demeure un défi pour les directions d'école au sein de la communauté. L'une d'elles déclare :

« Sans rien enlever à la langue anglaise, aux anglophones, il faut s'affirmer et comprendre ses racines, sa culture. Alors c'est ça qu'on a comme mission dans les écoles francophones de l'Ontario, une de nos missions » (02DE1).

b) En relation avec l'école

Dans le même sens, tous les répondants estiment que la direction joue ou doit jouer le rôle de promoteur linguistique et culturel plus directement en relation avec l'école qu'elle dirige. À cet effet, une direction d'école mentionne que son rôle :

« (...) dans le contexte francophone minoritaire, c'est d'assurer aux élèves un enseignement, on appelle ça la construction identitaire. On va s'assurer que nos élèves comprennent leurs responsabilités en tant que francophones en Ontario, dans une province où les francophones sont minoritaires. Et ce qu'on recherche c'est qu'ils soient fiers et qu'ils portent en eux cette volonté, cette fierté de parler en français puis de découvrir leur culture francophone » (02DE1).

Puis, une autre direction renchérit tout en faisant ressortir un lien entre la communauté et l'école :

« Il y a aussi tout le communautaire aussi qui est là-dedans. L'école ce n'est pas juste une école. C'est un milieu culturel. C'est là que les spectacles de danse ont lieu. C'est là que les déjeuners du dimanche ont lieu. C'est un lieu de rassemblement en fonction de la communauté dans laquelle on est. L'école devient le gardien de la langue. Lorsqu'on entre dans l'école, les activités se passent en français. C'est peut-être le seul endroit dans le village ou dans la ville que ça se passe comme ça. Il y a un endroit où les francophones se rassemblent. Ça prévient l'assimilation. C'est là que le camp d'été francophone a lieu. C'est là que le déjeuner de crêpe a lieu. Ça ne devient pas juste académique, ça devient social. Ça devient un besoin » (02DE2).

Une autre direction d'école poursuit dans la même veine en faisant valoir que son rôle est de faire en sorte que les élèves puissent :

« ... aussi vivre la culture franco-ontarienne à l'intérieur même des murs de l'école avec la grande communauté puis de faire des activités multiculturelles à la fois francophones et franco-ontariennes et de vivre cette culture-là » (02DE3).

Ces témoignages laissent sous-entendre que ces directions d'école sont conscientes de l'obligation qu'elles ont de faire vivre la francophonie ontarienne à l'école qu'elles dirigent.

c) En relation avec les parents

Les directions d'école ont également identifié le rôle de la direction d'école dans la promotion de la langue et de la culture françaises en relation avec les parents. Ainsi, une direction souligne l'intervention auprès de ces derniers :

« Il faut bien rôder les parents. Il y a un parent sur deux qui ne parle pas français. Il faut leur montrer l'importance de la langue française puis qu'ils l'apprennent également, puis qu'ils lèguent aussi les valeurs de la culture franco-ontarienne à leur enfant » (02DE3).

Quelques enseignants ajoutent que la direction doit soutenir les parents des élèves et mieux les aider à s'intégrer dans la vie de l'école française. Ainsi, ils disent qu'il faut :

« ... donner aux parents des domaines, des adresses francophones, des livres, des activités, de les sensibiliser. Car souvent le français est juste à l'école » (02DE3EAO1).

« Toute la question aussi de l'inclusion du parent le fait. Par exemple les inviter à participer à des sorties, des choses comme ça pour que le parent se sente comme s'il fait partie de l'école, comme si l'enfant sent que sa mère ou son père ait leur place dans l'école même si ces parents ne savent pas parler français, il faut les outiller » (02DE1EAO1).

Bref, la majorité des directions d'école et quelques enseignants du cas 2 reconnaissent le rôle de promoteur linguistique et culturel que joue ou doit jouer la direction d'école tant par rapport à la communauté, à l'école que par rapport aux parents des élèves. Toutefois, la direction de l'éducation ne souligne pas ce rôle pour ses directions d'école. Mais elle dira plus tard qu'une profonde connaissance du milieu est nécessaire.

4.2.1.2 Rôle de gestion de l'activité éducative

a) en relation avec le personnel enseignant

Presque toutes les directions d'école du cas 2 soulignent que la direction d'école doit assumer le rôle de gestion de l'activité éducative auprès du personnel enseignant. Une direction a émis un commentaire en ce sens :

« Mon premier vrai travail est d'assurer que ce qui est enseigné, ce qui devrait être enseigné et que mes enseignants aient tout ce qu'il faut pour pouvoir mener à terme cette tâche-là. (...). Je veux m'assurer, au niveau de la supervision, que mes enseignants ont de bons outils. On parle de manuels, mais aussi de bonnes stratégies et de bonnes méthodes. Je veux m'assurer s'ils ont des besoins, mais qu'ils se sentent confortables pour venir me voir et m'en parler » (02DE2).

En effet, la direction de l'éducation souligne cet aspect d'accompagnement dont doit faire preuve la direction vis-à-vis de son personnel enseignant afin que celui-ci accomplisse efficacement son travail :

C'est ce qu'on appelle un accompagnement. (...). La direction appuie l'enseignant ou l'enseignante pour lui donner ce qu'il lui faut en prenant les bonnes décisions. » (02DG)

Dans le souci d'être accompagné dans sa tâche, un enseignant note qu'une direction d'école doit *« savoir également quand être présente et quand se retirer et puis faire confiance »* (02DE1EAO1). Et un autre de poursuivre que *« répondre aux besoins du personnel enseignant est d'ailleurs déjà une qualité d'une direction d'école »* (02DE3EAO2). Ainsi, *« on fait en sorte que tout le monde s'améliore et aille vers la même direction »* (02DE4EAO1).

L'accompagnement du personnel enseignant par la direction d'école paraît alors essentiel dans le cadre de la gestion de l'activité éducative du cas 2 tel que l'ont raconté la majorité des directions d'école, la direction de l'éducation et quelques enseignants.

b) En relation avec les élèves

Également, la majorité des directions d'école, la direction de l'éducation et des enseignants signalent que la direction d'école occupe une fonction qui lui assigne le rôle d'encadrer l'apprentissage des élèves. En ce sens, un répondant précise que *« la supervision pédagogique est faite dans le but de s'assurer que chaque élève puisse réussir »* (02DE2).

La direction de l'éducation relate sans équivoque que *« le rôle de la direction d'école est que les résultats de tous les élèves s'améliorent »* (02DG).

Les enseignants partagent l'avis de leur direction d'école au point où l'un d'eux indique que celle-ci doit *« s'assurer que tous font leur travail pour aider l'enfant à s'améliorer en pédagogie, qu'il apprenne quelque chose »* (02DE3EAO1).

Dans l'ensemble, les répondants du cas 2 partagent l'idée que la direction d'école est responsable d'encadrer le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves, ce qui favorise le

bien-être des uns et la réussite autres. Mais le rôle de la direction est aussi celui de l'intendance (administration).

4.2.1.3 Rôle d'intendance

Contrairement à la promotion de la langue et de la culture françaises et de la gestion de l'activité éducative, peu de directions d'école du cas 2 soulignent le rôle d'intendance. Une direction d'école affirme :

« Moi, c'est plutôt l'administratif. C'est plutôt la gérance du personnel pour m'assurer que tout va bien, que les règlements à la fois du ministère soient suivis et que l'école soit sécuritaire d'abord et avant tout. C'est aussi la gestion des parents, souvent des gens peu instruits. Alors, c'est notre responsabilité qu'ils connaissent leurs devoirs, puis que nous sachions leurs attentes par rapport à nous et qu'ils sachent également ce que l'école s'attend d'eux. C'est aussi la sécurité des élèves. De prime abord, je l'ai mentionné : la sécurité d'un personnel. C'est aussi soigner les blessures, c'est de faire le café, c'est de m'assurer que tout fonctionne puis que tout le monde ait sa place malgré le fait qu'ils sont des adultes, des adultes professionnels. Il faut garder un œil vigilant oui à la fois sur le personnel, les enfants, les parents. Et essaie de travailler de pair aussi avec plein de psychologues en enfance en difficulté. Vous savez aussi les travailleurs sociaux avec la société d'aide à l'enfance, la police, CHEO (Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario). C'est travailler avec une communauté scolaire énorme finalement » (02DE3).

Bien que peu de directions d'école en fassent mention, la direction de l'éducation va dans le même sens que les propos de ce répondant faisant état de la multiplicité des tâches administratives dont doit s'occuper la direction d'école en disant que :

« La direction d'école compose avec les parents, compose avec la communauté, compose avec le corps professoral et compose avec le siège social qui est ici le Conseil » (02DG).

Tout compte fait, les répondants du cas 2 ne mentionnent pas l'intendance autant que la gestion de l'activité éducative. L'exception est faite de la direction d'école (02DE3) qui avoue s'occuper davantage de l'administration que de la pédagogie. Il faut souligner que l'école en question connaît de sérieux problèmes comme en témoigne la direction dans l'extrait qui suit :

« Présentement, il y a un mouvement qui se fait depuis l'été 2009. Certaines communautés (ethnoculturelles), dont une, en particulier affirment ses désirs, mais aussi ses préoccupations, mais elle le fait malheureusement de façon très agressive. Un membre de cette communauté s'est présenté avec un mandat très clair en tête avec une communauté qui l'a appuyée, qui l'a suivie, qui l'a élue et le but c'était vraiment de renverser l'établissement autant au niveau du conseil scolaire que dans les écoles. Alors ça a vraiment bouleversé le roulement » (02DE3).

4.2.2 Deuxième catégorie thématique: Processus de la prise de décision complexe

Cette catégorie thématique divisée en quatre sous catégories présente les phases de décisions adoptées ou devant être adoptées par la direction d'école suite à l'identification d'un problème. À cet effet, le tableau 4.6 présente les catégories, les sous-catégories en fonction du poste occupé. Il est important de souligner que les nouveaux codes ne sont pas toujours les mêmes d'un cas à l'autre. Comme en témoigne la « prévision des impacts » présente dans le cas 2, mais qui n'apparaît pas dans le premier cas.

Tableau 4.6
Processus de la prise de décision complexe par les répondants du cas 2

Sous-catégories	Nouveaux codes	02DE1	02DE2	02DE3	02DE4	02DG	02DE1 EAO1	02DE3 EAO1	02DE3 EAO2	02DE4 EAO1
Collecte des informations	Guides				✓	✓				
	Résultats des élèves				✓					
	Résultats des recherches									
Consultation	Personnel enseignant			✓		✓	✓		✓	✓
	Cadres du conseil scolaire	✓		✓		✓	✓			
	Pairs	✓		✓		✓		✓	✓	
Analyse situationnelle	Comparaison des options		✓		✓	✓				
	Prévision des impacts	✓				✓				
Choix	Prise de la décision	✓	✓				✓	✓		
	Communication de la décision prise	✓				✓	✓			
	Mise en œuvre de la décision									✓
	Acceptation des conséquences					✓				
	Revue de la décision au besoin		✓			✓		✓		

4.2.2.1 Collecte d'informations

a) Guides

Peu de répondants affirment qu'il existe des guides spécifiques facilitant la prise de décision pédagogique complexe. Une direction d'école avance :

« On a un guide de supervision pédagogique. C'est plus une démarche que l'on doit respecter, les échéances à respecter. (...). C'est plutôt un référentiel » (02DE4).

Si cette direction d'école parle de l'existence d'un guide de supervision pédagogique, la direction de l'éducation, pour sa part, note qu'il existe deux autres documents, dont un plan d'amélioration qui donne les grandes lignes du conseil scolaire. Selon elle, il existe aussi le cadre d'imputabilité émanant du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui montre aux nouvelles directions d'école la façon de préparer une année scolaire, ce qu'il faut faire des élèves forts, des élèves faibles, des inscriptions, de l'enfance en difficulté.

Les enseignants du cas 2 ne font pas état de l'existence d'un guide susceptible d'orienter les prises de décision pédagogique complexe.

b) Résultats des élèves

La même direction d'école qui souligne l'existence du guide fait aussi allusion aux résultats des élèves dans la collecte des informations visant à prendre des décisions pédagogiques complexes. Elle avance qu' :

« On va analyser nos résultats en 3^e et 6^e année pour les tests de l'OQRE. À la suite de l'analyse de nos résultats, on va analyser les items des tests où nous avons été moins performants. Après l'analyse de ces données-là, on va prendre des décisions sur quoi on va se concentrer, ensuite quel élève, on va identifier dans notre tableau de pistage et le suivre de très près son développement et son cheminement pédagogique de manière à ce qu'il arrive à la fin de l'année scolaire soit en 2^e, 1^{re}, 3^e » (02DE4).

Bref, le peu de référence aux guides et aux résultats des élèves, l'absence totale d'allusion aux résultats des recherches des répondants du cas 2 ne nous permettent pas d'établir de lien avec les résultats des élèves aux tests de l'OQRE. Pourtant, les résultats des élèves du cas 2 sont les plus élevés des quatre conseils scolaires faisant partie de notre échantillon.

4.2.2.2 Consultation

Plusieurs répondants du cas 2 estiment que la consultation est importante à la prise de décision pédagogique complexe de la direction d'école. L'un d'entre eux soutient qu' :

« Il ne faut pas oublier qu'on travaille dans ce domaine avec des enfants. La consultation est importante parce que les décisions qui vont être prises, ce sont les enfants qui vont en bénéficier. Si, au contraire, la décision n'est pas bien prise, ils vont en souffrir. Alors, la communication est importante » (02DE3EAO2).

a) Avec le personnel enseignant

Peu de directions d'école évoquent consulter le personnel enseignant. Or, la majorité des enseignants affirment être consultés ou souhaitent l'être par leur direction d'école quand se présente une situation pédagogique complexe commandant une décision. C'est le cas d'un enseignant disant que :

« il [la direction] consulte les gens à la base c'est-à-dire les professeurs. (...). C'est une personne d'équipe d'après ce que je peux voir » (02DE3EAO1).

Et un autre enseignant de renchérir :

« Selon mes expériences, des décisions qui ont dû être prises, qui m'impliquent en cours de route, oui, oui il y a beaucoup de consultation. Elle aime initier dans notre école que les décisions soient prises un petit peu en équipe » (02DE3EAO2).

Même si peu de directions d'école évoquent la consultation des enseignants, il importe de souligner que la majorité de ceux-ci la jugent nécessaire pour une direction d'école qui veut prendre des décisions complexes efficaces.

b) Avec le conseil scolaire

La moitié des directions d'école et la direction de l'éducation évoquent la nécessité de consulter le conseil scolaire quand un cas imprévu et complexe se présente:

« Il y a la surintendante qui au-dessus de la direction » (02DE3).

« Elle [la direction d'école] a appelé ici [au conseil scolaire] parce qu'on a une équipe d'intervention. Elle a demandé ce que je fais là? Je suis pris entre l'écorce et l'arbre. Nous, on a eu le temps de se consulter. Je parle des cadres. On lui a dit voici ce qu'on propose. Maintenant, c'est ta décision » (02DG).

Un enseignant souligne aussi la nécessité pour la direction d'école de consulter le conseil scolaire en cas de situation pédagogique complexe :

« Elle consulte, si besoin est, la surintendance » (02DE3EAO1).

Bref, quelques répondants font mention de la consultation ou de la disponibilité des cadres du conseil scolaire au cas où les directions d'école en auraient besoin.

c) Avec les pairs

La moitié des directions d'école, la direction de l'éducation et la moitié des enseignants priorisent la consultation des pairs. Une direction d'école a émis le commentaire qui suit :

« Il y a des collègues à la direction avec qui on va échanger parfois des courriels ou des appels téléphoniques pour demander conseil. Les décisions importantes, ce n'est pas possible de les prendre de façon impulsive » (02DE1).

Quand un problème qui n'a pas été codifié dans un guide survient, la direction de l'éducation suggère « d'appeler ses collègues qui ont beaucoup d'expérience parce qu'on a un bon réseau » (02DG).

Les résultats montrent le même intérêt des enseignants pour la consultation des pairs. C'est ainsi qu'un enseignant parle de la communication entre pairs :

« Une direction d'une école peut avoir vécu une situation semblable à une autre direction d'école. Donc, dans ce cas-ci, je crois que la communication des gens qui se retrouvent au même niveau aurait des avantages de ce point de vue, sachant qu'elles peuvent avoir des expériences soit identiques ou semblables » (02DE3EAO2).

Bref, les directions d'école semblent intéressées à la consultation du conseil et aux échanges entre pairs. La direction de l'éducation recommande de consulter les enseignants, les pairs et le conseil scolaire :

« ... il faut consulter si on n'est pas certain de sa décision. Il faut consulter les bonnes personnes : son personnel ou les gens qui sont ici au siège social ou ses collègues de travail pour valider son jugement » (02DG).

Cependant, les enseignants évoquent davantage leur participation aux décisions qui concernent leur travail et l'apprentissage de leurs élèves.

Dans l'ensemble, même si les répondants sont divisés au niveau de leur intérêt pour la consultation, il en ressort qu'ils la considèrent comme nécessaire dans le processus de la prise de décision pédagogique complexe.

4.2.2.3 Analyse situationnelle

Dans le processus de la prise de décision pédagogique complexe, pour les répondants du cas 2, l'analyse situationnelle est constituée de deux phases : la comparaison des options et la prévision des impacts.

a) Comparaison des options

La moitié des directions d'école du cas 2 affirment la nécessité de comparer les options possibles afin de choisir celle qui est appropriée à la situation problématique en présence. À ce propos, une direction d'école mentionne qu'une fois la consultation terminée, il faut « *regarder tous les angles possibles* » (02DE4). Dans la même optique, la direction de l'éducation pense qu'« *il faut poser des hypothèses de solutions* » (02DG). Les enseignants interviewés n'ont pas émis de commentaire à ce niveau.

b) Prévision des impacts

Quant à la prévision des impacts de la décision prise, une des directions d'école interrogées en a fait mention. Selon elle, après avoir compris la situation complexe, il faut « *voir quels sont les impacts* » (02DE1). La direction de l'éducation partage cet avis en ces termes :

Une fois qu'on a fait le constat, on a évalué les conséquences également de la prise de décision, l'impact pédagogique que ça va faire ou autre sur tous les éléments de l'école » (02DG).

Tout comme pour la comparaison des options, aucun enseignant ne s'est prononcé sur la prévision des impacts d'une prise de décision complexe.

Dans l'ensemble, l'analyse situationnelle est peu évoquée dans le processus de la prise de décision complexe chez les répondants du cas 2.

4.2.2.4 Choix

a) Prise de décision

À la suite des étapes présentées précédemment, quelques directions d'école et enseignants du cas 2 indiquent que la prise de décision proprement dite est nécessaire. L'une des directions d'école fait valoir ce qui suit :

« Quand je sens en tant que direction d'école qu'on a un consensus, qu'on est capable de se mobiliser autour d'une décision, alors c'est là que moi, je vais dire oui, voilà je valide puis je mets ma signature en bas de ça » (02DE1).

Une autre direction d'école va dans le même sens en indiquant :

« Une fois que ces gens [concernés] sont réunis, une fois qu'on a présenté les faits, des faits clairs, pas des jugements, les gens vont avoir l'occasion de voir comment on peut rectifier cet inédit. Puis à ce moment-là, c'est le temps de prendre une décision » (02DE2).

La direction de l'éducation ne souligne pas explicitement quand il faut prendre la décision. Or, les enseignants ayant donné leur opinion déclarent qu'après l'évaluation des propositions de tous les individus consultés, il importe de :

« ... prendre la décision au meilleur de ses connaissances tout en tenant compte des cultures parce qu'on en a plusieurs ici » (02DE3EAO1).

b) Communication de la décision prise

Peu de répondants font état de l'étape de la communication de la décision qui, pourtant, mérite d'être faite selon une direction d'école, la direction de l'éducation et un enseignant. Après l'avoir prise :

« ... c'est important de bien communiquer justement cette situation ou cette décision future à prendre. Il faut la communiquer aux autres » (02DE1).

Bien que n'ayant pas mentionné précédemment l'étape de la prise de décision, la direction de l'éducation évoque la nécessité pour la direction d'école de bien la « *communiquer* » aux personnes impliquées afin d'éviter les malentendus (02DG).

La réponse de l'enseignant va dans le même sens : « *Dans les étapes, une fois que la décision est prise, c'est d'annoncer la décision* » (02DE4EAO1).

c) Mise en œuvre de la décision

Ni les directions d'école, ni la direction de l'éducation n'ont mentionné l'étape de la mise en œuvre de la décision. Un enseignant l'évoque puisque, selon lui, « *la façon d'appliquer une décision témoigne du style de leadership de la direction d'école* » (02DE4EAO1).

d) Acceptation des conséquences

Si les directions d'école n'évoquent pas l'étape de l'acceptation des conséquences des décisions pédagogiques complexes, la direction de l'éducation estime que :

« Ce qui est plus important dans la prise de décision c'est qu'une fois qu'elle est prise, il faut vivre avec elle. C'est important d'accepter les conséquences. Il y a toujours deux

côtés à une pièce de monnaie. Une fois que t'as pris ta décision, c'est d'accepter la responsabilité de cette prise de décision et d'être vraiment en arrière et d'assumer le rôle de leadership pour qu'elle puisse progresser » (02DG).

Les enseignants ne se sont pas prononcés sur cet aspect.

e) Revue de la décision

Pour boucler le processus, un répondant de chacune des trois catégories avance qu'une décision n'est jamais finie puisqu'elle peut s'avérer insatisfaisante. Advenant une telle insatisfaction, ces répondants estiment nécessaire de remonter le processus et de réajuster la décision prise. Ainsi, une direction d'école confie :

« Si la décision n'est pas la bonne, il ne faut pas avoir peur de reculer et de dire que ce n'était pas la bonne décision qu'on a prise, d'expliquer pourquoi puis de corriger le tir. Il n'y a pas mal à cela » (02DE2).

La direction de l'éducation (02DG) et un enseignant (02DE3EAO1) sont du même avis quant au besoin de se rétracter face à une mauvaise décision.

Il est curieux de constater que les directions d'école n'évoquent pas de plan de mise en œuvre et l'acceptation des conséquences découlant de leur prise de décision complexe. Or, une décision complexe risque de générer des conséquences aussi imprévisibles que puisse être une situation insatisfaisante au départ. Bourion (2002) avait défini une bonne décision comme étant celle qui résout plus de problèmes qu'elle n'en provoque.

4.2.3 Troisième catégorie thématique: Influences

Les résultats d'analyse indiquent que les décisions des directions d'école du cas 2 sont teintées de quatre principaux types d'influence : 1) la connaissance du milieu, 2) la formation reçue, 3) les expériences vécues et 4) la confiance en soi.

4.2.3.1 Connaissances du milieu

Le tableau 4.6 montre que tous les répondants du cas 2 estiment que la connaissance du milieu minoritaire influence d'abord et avant tout la prise de décision pédagogique complexe. Une direction d'école mentionne à cet égard qu' :

« ... il est question de la survie du système de l'éducation en langue française en Ontario » (02DE2).

La direction de l'éducation met l'accent sur la nécessité pour ses directions d'école de posséder une profonde connaissance du milieu minoritaire francophone ontarien. Elle soutient que :

« Cela prend plus d'engagements de la part du personnel de la direction. Ce serait plus dans les intestins que dans la tête » (02DG).

Un enseignant se montre plus explicite en disant que :

« C'est clair que la question de francophonie dans un milieu minoritaire comme nous la vivons actuellement, c'est toujours une question qui doit être gardée dans le subconscient » (02DE3EAO2).

Tous les répondants du cas 2 mentionnent la connaissance du milieu. Il est à souligner que la région qui héberge ce cas connaît une plus forte proportion de francophones par rapport aux autres régions faisant partie de notre échantillon.

4.2.3.2 Formation reçue

La majorité des directions d'école de ce cas affirment que la présence tout comme l'insuffisance de la formation exercent une certaine influence sur leur prise de décision pédagogique complexe. D'ailleurs, elles font une nette distinction entre les formations administrées par les universités et celles offertes par leur conseil scolaire. À cet effet, l'une d'elles semble plus intéressée par ce dernier contexte de formation. Elle affirme :

« Et nous directions d'école, on est à l'affût des formations offertes par ces directions de service qui nous donnent des formations adéquates » (02DE1).

Toutefois, une autre direction d'école avoue ne pas être outillée pour prendre des décisions liées à la supervision pédagogique. Elle précise que :

« L'accompagnement pédagogique, la supervision pédagogique, nous ne sommes pas formés pour cela. C'est évident. Moi, j'ai reçu des cours, des séminaires sur les visites éclair en salle de classe et je ne me sens pas encore outillé pour cela » (02DE4).

La réponse de cette direction abonde dans le même sens que les propos de la direction de l'éducation puisqu'elle admet qu'« on les forme deux à trois jours lorsqu'elles commencent à l'école » (02DG).

Finalement, un enseignant jugeant insuffisante la compétence de la prise de décision complexe chez les directions d'école avance ce qui suit : *« je crois que nos conseils scolaires ont besoin de former nos directions » (02DE4EAO1).*

En peu de mots, les répondants du cas 2 démontrent que la formation qui facilite la prise de décision complexe de la direction d'école est celle offerte par leur conseil scolaire. Mais, à en croire les extraits d'entrevue susmentionnés, cette formation demeure insuffisante.

4.2.3.3 Expériences vécues

En ce qui a trait à l'expérience, les répondants du cas 2 mentionnent le besoin pour la direction d'école d'avoir de l'expérience, d'en acquérir et de s'en servir. De façon spécifique, les directions d'école estiment qu'il s'agit du principal facteur d'influence de leur prise de décision complexe. L'une d'entre elles affirme :

« Mes expériences professionnelles. Mes expériences personnelles. Absolument à 100 %, la réponse est oui. Comme la sagesse vient avec l'âge, c'est sûr qu'on prend des décisions différemment qu'on les prenait quand on était jeune (02DE3). »

La direction de l'éducation mentionne également l'apport de l'expérience de la direction d'école dans ses prises de décision complexe au point où elle affirme que :

« ... l'expérience ne s'achète pas. Donc, pour les nouvelles directions d'école, on les joint à une personne d'expérience automatiquement lorsqu'ils arrivent en poste » (02DG).

Pour ce qui concerne les enseignants, plusieurs pensent aussi que les expériences de la direction d'école influencent ses prises de décision pédagogique complexe. En témoigne l'extrait suivant :

« C'est clair que pour prendre une bonne décision éventuellement, la direction ou la directrice d'école doit et devra s'appuyer aussi sur ses expériences » (02DE3EAO2).

Bref, l'influence de l'expérience de la direction d'école en regard de la prise de décision pédagogique complexe fait presque consensus parmi les trois catégories de répondants.

4.2.3.4 Confiance en soi

Si prendre une décision exige un certain degré de confiance en soi, les répondants du cas 2 ne le perçoivent pas ainsi. Car, évoquant ce qui est susceptible de contribuer à la prise de décision complexe, seule une direction d'école évoque l'influence de cet élément. Elle affirme : *« C'est peut-être la confiance en soi » (02DE2).*

4.2.4 Analyse du cas 2

Plusieurs éléments caractérisent le cas 2. À l'exception d'une direction (02DE4) qui a un an d'expérience à la direction d'une école, toutes les autres (02DE1, 02DE2, 02DE4) ont de quatre à quinze ans d'expérience à la direction. Leurs expériences en enseignement varient entre cinq et vingt-deux ans. Toutefois, les quatre directions sont dans le même groupe d'âge, soit 40 – 49 ans. La direction de l'éducation (02DG) a passé cinq ans dans la fonction de direction d'école. Quant aux enseignants (02DE1EAO1, 02DE3EAO1, 02DE3EAO1, 02DE4EAO2), ils appartiennent à trois groupes d'âge différents, soit 30 – 39 ans, 40 – 49 ans et 50 – 59 ans. Leurs expériences se situent entre six et vingt-sept ans. Le tableau 4.7 présente la liste des catégories de réponses du cas 2.

Tableau 4.7
Liste des catégories de réponses du cas 2

Rôles de la direction d'école	Phases	Étapes	Influences
• Promotion de la langue et la culture françaises • Gestion des activités éducatives • Intendance	Collecte des informations	• Guides • Résultats des élèves	• Connaissance du milieu • Expérience • Formation • Confiance en soi
	Consultation	• Personnel enseignant • Pairs • Cadres du conseil scolaire	
	Analyse situationnelle	• Comparaison des options • Prévion des impacts	
	Choix	• Prise de décision • Communication de la décision • Mise en œuvre de la décision • Acceptation des conséquences • Revue de la décision	

Rôles des directions d'école du cas 2

La majorité des directions d'école et quelques enseignants du cas 2 reconnaissent le rôle de promoteur linguistique et culturel que joue ou doit jouer la direction d'école tant par rapport à la

communauté, à l'école que par rapport aux parents des élèves. Étant dans une région où la proportion de francophones est relativement forte, il est curieux de constater que certains répondants notamment la direction de l'éducation ne l'ont pas évoquée. Toutefois, tous affirment que la direction d'école doit posséder une connaissance approfondie du milieu minoritaire francophone. Car, comme le dit Lapointe (2002), cette compétence portera la direction d'école à être davantage convaincue de sa mission de contribuer à rehausser l'idéal francophone non seulement à l'école, auprès des parents, mais jusque dans la communauté locale, nationale et mondiale.

De plus, la majorité des directions d'école, la direction de l'éducation et quelques enseignants du cas 2 signalent que la direction d'école a pour rôle d'accompagner le personnel enseignant et d'encadrer l'apprentissage des élèves, soit assurer une supervision pédagogique. Plusieurs auteurs affirment qu'elle est la principale responsabilité de la personne qui dirige l'école (Girard, McLean, Morissette, 1992; Lauzon et Madgin, 2003; Bouchamma, 2004b; Glanz, 1990). Quand elle est réalisée avec efficacité, elle permet à l'école d'accomplir sa mission (Glickman, 1990).

À l'opposé, l'intendance est peu mentionnée par les répondants du cas 2. Une direction d'école (02DE3) avoue s'occuper davantage de l'administration que de la pédagogie. Il faut rappeler que cette école vit de sérieux problèmes de discipline et de collaboration avec une communauté ethnoculturelle. Toutefois, la Loi sur l'éducation prévoit que « la directrice ou le directeur d'école est responsable de l'organisation et de la gestion d'une école particulière, y compris du budget attribué à celle-ci par le conseil scolaire » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012).

Processus de la prise de décision complexe

Tel que le présente le tableau 4.7, les répondants du cas 2 semblent suivre plusieurs étapes au regard de la prise de décision complexe. Tout d'abord, nous remarquons que pour collecter des informations, peu de répondants (02DE4 et 02DG) affirment qu'il existe différents guides spécifiques facilitant la prise de décisions pédagogiques complexes. Même si tous les autres répondants ne font pas mention d'un quelconque guide, il existe plusieurs documents administratifs tel le *Cadre de leadership* du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui établit les

orientations que doivent suivre les directions et directions adjointes des écoles de langue française de la province.

Peu de référence est également faite aux résultats des élèves. La presque totalité des répondants du cas 2 n'y fait pas allusion sauf une direction d'école (02DE4). Il faut souligner qu'il s'agit de la seule direction d'école à avoir indiqué se référer à des manuels de procédures émanant du conseil scolaire quand elle est confrontée à une situation pédagogique complexe. De plus, il est important de préciser que cette direction d'école n'a qu'une année d'expérience à la direction, mais a cumulé 22 ans en enseignement. Sans doute, son bagage d'expérience combiné à sa formation récente à la direction l'a sensibilisé sur le fait que les résultats des élèves fournissent des informations pertinentes pour la prise de décision pédagogique complexe. Plusieurs auteurs (Commission européenne, 2009 et Van Barneveld, 2008) ont affirmé l'importance des résultats des élèves dans la prise de décision pédagogique. Néanmoins, nous constatons une absence d'allusion aux résultats des recherches par les répondants du cas 2. Cela n'empêche pas qu'ils sont susceptibles d'identifier les forces et les points qui méritent d'être améliorés dans le système scolaire.

Il ressort de cette analyse que la collecte des informations est peu considérée dans le processus de la prise de décision pédagogique complexe. Or, plusieurs auteurs dont Simon (1983) suggère que l'intelligence ou la collecte des informations soit une étape du processus décisionnel qui facilite une compréhension objective de la situation.

Par ailleurs, à l'exception d'une direction d'école et de la direction de l'éducation, les autres directions d'école n'évoquent pas la consultation des enseignants. Mais, la majorité des enseignants la jugent nécessaire pour toute direction d'école qui veut prendre des décisions complexes efficaces. Parallèlement, la direction de l'éducation et certaines directions d'école et enseignants priorisent la consultation des pairs. Ce type de consultation est conforme aux indications du *Cadre de leadership* du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui encourage les directions et directions adjointes des écoles de langue française de l'Ontario à s'organiser en communauté d'apprentissage dynamique. Cela facilite un leadership pédagogique efficace chez les leaders scolaires. Quelques directions d'école, la direction de l'éducation et un enseignant font mention de la consultation ou de la disponibilité des cadres du conseil scolaire au cas où les directions d'école en auraient besoin.

Cette analyse fait donc ressortir que la consultation est l'étape qui est la plus mentionnée par les répondants quand il est question de prise de décision pédagogique complexe. Il faut tout de même faire remarquer qu'outre la direction de l'éducation qui évoque la consultation tant du personnel, des pairs et des cadres du conseil scolaire, il y a plus d'enseignants que de directions d'école à mentionner cette phase.

De plus, certaines directions d'école et la direction de l'éducation du cas 2 affirment la nécessité de comparer les options possibles ou d'en faire des hypothèses. Même si plusieurs répondants notamment les enseignants ne mentionnent pas cette étape, plusieurs auteurs, dont Gortner (1993) la suggèrent si elle permet de faire le choix d'une solution. En effet, Eisenfuhr (2011) définit la prise de décision comme étant un processus qui implique plus qu'un simple choix parmi un ensemble d'options possibles. En ce qui a trait à la prévision des impacts, seule une des directions d'école et la direction de l'éducation en ont fait mention. Le fait que peu de répondants en tiennent compte corrobore sans doute la pensée de Simon (1997) qui sous-tend l'impossibilité du décideur [direction d'école] de prédire avec précision les impacts de chaque option.

En somme, les étapes de comparaison des options et de prévision des impacts constituant la phase de l'analyse situationnelle sont peu citées par les répondants du cas 2. En fait, elles s'apparentent à l'étape 3 du modèle rationnel tel que présenté par Schoenfeld (2011) dans le chapitre II de notre étude.

Finalement, certaines directions d'école (02DE1; 02DE2) et plusieurs enseignants (02DE1EAO1; 02DE3EAO1) indiquent que la prise de décision est digne de mention dans la phase de décision. Simon (1983) appelle cette phase le « choix » puisqu'il faut à un moment donné ou à un autre faire le choix d'une solution, ce qui sous-entend prendre une décision. Pourtant, la direction de l'éducation (02DG) ne mentionne pas cette étape bien qu'elle soit du nombre des répondants (02DE1, 02DE1EAO1) qui notent la nécessité de communiquer la décision une fois prise. Elle est aussi de celles (02DE2, 02DE3EAO1) qui croient que la direction d'école doit revoir sa décision au besoin. En effet, Simon (1983) en fait une phase à part entière dans son modèle décisionnel cyclique. La direction de l'éducation est, par contre, la seule répondante du cas 2 à mentionner que la direction d'école doit accepter les conséquences de ses décisions. D'un autre côté, seul un enseignant (02DE4EAO1) a souligné l'utilité de mettre en place un plan de mise en œuvre. En effet, Lunenburg (2010) rappelle que l'efficacité d'une décision dépend du plan de mise en œuvre de la direction d'école.

L'analyse du processus décisionnel montre que la consultation des politiques du conseil scolaire, l'analyse des résultats des élèves et les résultats des recherches ne sont pas les principaux outils de collecte des informations du cas 2. Il en est de même pour la phase d'analyse situationnelle. En peu de mots, la consultation et la décision sont les deux phases qui sont le plus représentées par les répondants dans le processus décisionnel.

Influences

À la lumière de l'analyse des résultats se dégage un processus décisionnel. Mise à part la connaissance du milieu, il faut retenir que plusieurs éléments l'ont influencé. L'expérience de vie personnelle et professionnelle de la direction d'école en est un qui est digne de mention. En fait, toutes les directions d'école, la direction de l'éducation et quelques enseignants jugent qu'elle exerce de l'influence sur les décisions pédagogiques complexes. Simon (1960) l'intègre dans la liste des éléments heuristiques qui constituent une limite à la rationalité absolue. Par ailleurs, la majorité des directions d'école, la direction de l'éducation et un enseignant font remarquer que la formation offerte par le conseil scolaire est aussi un élément d'influence. Quant à la confiance en soi, seule une direction d'école évoque l'influence de cet élément sur le processus décisionnel. Pourtant, selon Lapointe (2002), le leadership d'*autoempowerment* est indispensable à toute direction d'école, en milieux linguistiques minoritaires, qui veut influencer positivement l'agir de son personnel enseignant en vue d'amener les élèves à la réussite.

Travaillant dans une région où habitent 41,5 % de la population totale des francophones de l'Ontario, les directions d'école sont principalement responsables de gérer l'activité éducative. Également, la majorité des directions et quelques enseignants soulignent que la direction d'école a pour rôle de faire la promotion de la langue et de la culture françaises. Elles ont entre 1 et 15 ans d'expérience à la direction. Leur processus décisionnel comporte principalement la consultation, la décision et quelques éléments de l'analyse décisionnelle. La connaissance du milieu suivie de l'expérience est leur principale source d'influence. Les réponses des directions d'école et des enseignants démontrent qu'ils semblent influencés par leur direction de l'éducation. Nous constatons que la direction de l'éducation ne note pas les résultats des élèves et des recherches comme source d'information. Nous observons aussi l'absence de ces deux éléments chez les directions d'école et chez les enseignants à l'exception d'une direction d'école qui en fait mention.

4.3 Le cas 3

Le tableau 4.8 présente le profil des répondants du cas 3.

Tableau 4.8

*Profil des répondants du cas 3***

Code	Sexe	Âge	Nb. d'années d'expérience comme enseignant	Nb. d'années d'expérience comme direction d'école	Nb. d'années d'expérience comme direction de l'éducation
03DG	Femme	40 – 49	--*	--*	Moins d'un an
03DE1	Femme	30 – 39	10.5	7	
03DE2	Femme	40 – 49	13	7.8	
03DE3	Femme	30 – 39	--*	5	
03DE4	Femme	40 – 49	--*	7	
03DE5	Homme	--*	33	5	

--* : sans réponse

**Aucun enseignant du cas 3 n'a participé à la recherche.

Tel que le montre le 4.8, nous rencontrons cinq directions d'école et la direction de l'éducation. Aucun enseignant ne s'est porté volontaire pour participer à notre étude. Les directions d'école étaient au nombre de quatre femmes et un homme dans les tranches d'âge de 30 – 39 ans et 40 – 49 ans. Ils ont entre cinq et sept ans d'expérience à la direction tandis qu'ils avaient entre 10 et 33 d'expérience comme enseignant. La direction de l'éducation compte peu d'expérience dans son poste.

4.3.1 Première catégorie thématique: Fonctions de la direction d'école selon le cas 3

4.3.1.1 Rôle de promotion linguistique et culturelle françaises

Quelques directions d'école et la direction de l'éducation du cas 3 affirment que l'un des principaux rôles de la direction en milieu minoritaire est de promouvoir la langue et la culture françaises tant à l'endroit de la communauté, de l'école qu'avec les parents. Elles affirment que :

« On garde (...) notre culture. On a aussi pour rôle de permettre aux gens, aux élèves, à la communauté de voir que l'espace francophone n'est pas juste dans les quatre coins de notre école. Mais ça se répand un peu partout » (03DE2).

« On a beaucoup de discussions nous autres surtout quant à l'identité culturelle, visant à vraiment donner une fierté à nos élèves parce que ça fait partie d'eux qui sont francophones » (03DE1).

Pour sa part, la direction de l'éducation est d'avis que les directions d'école doivent *« contribuer à la vitalité de la francophonie ontarienne » (03DG).*

4.3.1.2 Rôle de gestion de l'activité éducative

La plupart des directions d'école du cas 3 estiment être responsables d'assurer la gestion de l'activité éducative dans l'école qu'elles dirigent.

a) En relation avec le personnel enseignant

En effet, ces directions d'école affirment devoir exercer ce rôle envers le personnel enseignant. L'extrait suivant résume leurs propos :

« ... j'ai aussi le travail d'accompagner tout le personnel pour qu'il puisse travailler, qu'il se sente valoriser pour donner leur plein rendement toujours dans le but d'améliorer le rendement de l'élève » (03DE4).

Cependant, la direction de l'éducation n'a pas évoqué ce rôle de façon explicite.

b) En relation avec les élèves

Les répondants des deux catégories participant à notre étude précisent que la direction d'école a un rôle à jouer au niveau la gestion de l'activité éducative en relation avec les élèves. Certaines directions d'école avouent en faire d'ailleurs une priorité dans leurs tâches quotidiennes comme en illustre le commentaire suivant :

« ... je suis d'abord là pour assurer le bien-être des élèves dans toute leur dimension que ce soit intellectuel avec le curriculum rigoureux » (03DE4).

La direction de l'éducation va dans le même sens en soutenant que le rôle de la direction d'école est de prendre :

« ... de bonnes décisions pédagogiques en vue de s'assurer que tous les élèves qui leur sont confiés puissent connaître la réussite. (...). Les directions ont un grand rôle à jouer dans l'élaboration du plan puis aussi d'assurer une mise en œuvre adéquate pour s'assurer que chaque élève réussit dans son potentiel (03DG).

En bref, la majorité des répondants du cas 3 conçoivent que la direction d'école a un rôle à jouer au niveau de la gestion de l'activité éducative, ce que plus d'un appelle le leadership pédagogique.

4.3.1.3 Rôle d'intendance

Si la gestion pédagogique relève de la fonction de la direction d'école du cas 3, l'intendance y figure aussi. Les directions d'école et la direction de l'éducation reconnaissent ce rôle. Elles avouent qu'une direction d'école « *porte plusieurs chapeaux* » (03DE2, 03DE4) dont celui de « *la gestion des dossiers habituels d'une direction tels les rapports de classe, la coordination des horaires...* » (03DE1), de « *la discipline de certains élèves* » (03DE3), du « *plan d'amélioration au niveau de l'intimidation* », « *du fonctionnement de l'école* » (03DE5). Bref, c'est le rôle d'« *assurer une bonne gestion* » de l'école (03DG).

4.3.2 Deuxième catégorie thématique: Processus de la prise de décision complexe selon le 3e cas

Afin de faire ressortir le processus que semblent suivre les directions d'école du cas 3 pour prendre une décision pédagogique complexe, suite à l'identification d'un problème, le tableau 4.9 présente les catégories et sous — catégories en fonction des postes occupés par les répondants.

Tableau 4.9

Processus de la prise de décision complexe par les répondants du cas 3

Sous-catégories	Nouveaux codes	03DE1	03DE2	03DE3	03DE4	03DE5	03DG
Collecte des informations	Guides	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Résultats des élèves						✓
	Résultats des recherches		✓				✓
Consultation	Personnel enseignant	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Cadres du conseil scolaire					✓	✓
	Pairs	✓	✓		✓	✓	✓
Analyse situationnelle	Comparaison des options	✓					
	Prévision des impacts	✓					
Choix	Prise de la décision	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Communication de la décision prise						
	Mise en œuvre de la décision		✓	✓			
	Acceptation des conséquences						
	Revue de la décision au besoin	✓	✓				

4.3.2.1 Collecte d'information

Le tableau 4.9 montre que plusieurs phases déterminent la prise de décisions pédagogiques complexes.

a) Guides

Les directions d'école et la direction de l'éducation du cas 3 ne mentionnent pas l'existence d'un guide spécifique à la décision complexe. Par contre, elles mentionnent tous :

« ...se référer aux divers guides émanant du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation » (03DE3),

Cela semble fait dire à une direction d'école que :

« ... la façon de prendre la plupart des décisions pédagogiques complexes est définie au préalable par le conseil scolaire » (03DE5).

La direction de l'éducation renchérit en mettant l'accent sur les documents que le conseil scolaire met à la disposition des directions d'école :

« On n'a pas nécessairement un guide comme tel. Par contre, on a accès à un guide pour les leaders scolaires. Il s'agit du cadre de leadership élaboré par le ministère en lien avec l'institut du leadership. Et puis ce guide est quand même assez jeune dans le sens que ça se fait un an et demi qu'on l'a entre les mains et qu'on travaille avec le document comme tel qui est destiné non seulement aux directions, mais aussi agents de supervision » (03DG).

En bref, tous les répondants du cas soulignent que les manuels de procédures émanant du conseil scolaire sont des outils d'orientation utiles pour des prises de décisions complexes.

b) Résultats des élèves

Aucune direction d'école du cas 3 n'évoque l'utilisation des résultats des élèves dans la collecte d'informations visant la prise de décisions pédagogiques complexes. Nous pouvons citer la direction d'école qui relate ce qui suit:

« ... plus la clientèle est élevée d'anglophones qui s'insèrent dans nos écoles, plus difficile d'avoir des résultats de l'OQRE plus élevés. Et veut veut pas, cela affecte l'école dans les résultats de l'OQRE. Et ce n'est pas facile à gérer. On doit se réajuster; on doit changer justement dans les plans de l'école d'autres stratégies pour nous aider. Disons que c'est plus difficile de bien paraître au niveau de l'école que d'être dans une école de purs francophones. Tu travailles fort pour que tes élèves atteignent des notes élevées » (03DE3).

Si aucune direction ne fait état des résultats des élèves dans leur collecte d'informations, la direction de l'éducation a, pourtant, été catégorique en émettant le commentaire suivant :

« ... les directions en 2009-2010 n'ont pas le choix de regarder les données. Puis, ce n'est pas n'importe quelles données. Ils doivent être en mesure de regarder les résultats de leurs élèves suite à du testing soit du testing provincial ou du testing quand même qui bien rodé, si vous voulez, qui permet aux directions et à leur équipe-école de pouvoir prendre des décisions à savoir quelles sont les stratégies ou les prochaines étapes. De plus, pour s'assurer du rendement, le meilleur rendement c'est sûr, je pense qu'il est important aussi non seulement de regarder les données, mais de regarder aussi quel type d'évaluation qu'on donne aux élèves. Il y a toutes sortes d'évaluation, mais on doit aussi regarder le résultat de ces évaluations-là, puis faire des analyses critiques par le biais des communautés d'apprentissage professionnelles et être en mesure par après, en équipe, de prendre des décisions » (03DG).

Peu de répondantes des deux catégories interviewées dans le cas 3 ont évoqué les résultats de recherche comme étant une étape dans la collecte d'information. Il s'agit d'une direction d'école et de la direction de l'éducation. Celle-ci avance :

« ... les directions doivent aujourd'hui s'assurer de bien connaître les données pour savoir où sont rendus leurs élèves et ainsi prendre les décisions à savoir quelles sont les prochaines étapes quelles sont les nouvelles données ou quelles sont les nouvelles stratégies mises en place pour s'assurer que les élèves réussissent » (03DG).

En résumé, les directions d'école du cas 3 s'appuient principalement sur les manuels de procédures. Selon la direction de l'éducation, ils doivent s'appuyer également sur les résultats des élèves. Or, aucune direction d'école n'en a fait mention. D'après une direction d'école et la direction de l'éducation, les résultats de recherches sont une source d'information utile à la prise de décision pédagogique complexe. Ceci étant dit, le cas 3 est différent des autres et les résultats de ses élèves plus faibles. En fait, les résultats aux tests de l'OQRE démontreraient cette faiblesse.

4.3.2.2 Consultation

Dans l'optique de trouver une solution aux problèmes pédagogiques complexes, les directions d'école et la direction de l'éducation trouvent que la consultation est nécessaire à la prise de décision pédagogique complexe. Certaines disent que :

« Nous, on croit parfois avoir tous les angles pour prendre une bonne décision, mais c'est à travers la consultation, les échanges avec les gens qu'on vient à bout de voir les différents angles pour prendre une décision beaucoup plus éclairée. Alors, pour moi, c'est la consultation » (03DE2).

« ... je pense que les temps sont finis où la direction dans son bureau prend mille et une décisions sans consulter personne. Absolument pas. C'est vraiment un travail d'équipe quand elle vient à prendre des décisions pédagogiques complexes » (03DG).

a) Avec le personnel enseignant

Tous les répondants mentionnent que la direction d'école doit consulter le personnel enseignant avant de prendre une décision pédagogique complexe. Car ensemble, ils pourront parvenir à mieux cerner les situations difficiles. Ainsi, une direction affirme :

« Définitivement pour les aspects de la pédagogie, le personnel est très invité à donner leurs opinions. On voit toujours la capacité de nos enseignants. Donc, cela fait que leur apport est essentiel à ce qu'on fait dans l'école. Les grosses décisions, je ne les prends jamais toute seule » (03DE1).

La direction de l'éducation est aussi d'avis que la direction d'école ne doit pas décider seule. Elle doit consulter son personnel enseignant, car même si :

« ... on parle de décision de direction, mais la direction a une équipe avec elle qui est composée c'est sûr d'enseignants de son école » (03DG).

b) Avec les pairs

Presque toutes les répondantes déclarent qu'il est avantageux pour la direction d'école de travailler en collaboration avec les autres directions d'école. Ainsi, advenant une situation, entre autres, pédagogique complexe, elles peuvent se consulter et profiter de l'expérience et des conseils des unes et des autres. La plupart des directions d'école interrogées évoquent l'utilité de la consultation des pairs :

*« ... la pratique réflexive étant d'échanger avec mes collègues » (03DE2).
« C'est important la consultation avec des membres comme direction dans une autre école. Je vais aller chercher leur rétroaction et leurs expériences. Ils ont peut-être déjà vécu ces situations » (03DE5).*

La direction de l'éducation appuie l'idée pour ses directions d'école de constituer des équipes de collaboration afin de faciliter des prises de décisions complexes réussies. Elle le précise en ces termes :

« ... les directions font aussi partie d'équipe avec d'autres directions. Puis ils peuvent ensemble aussi s'appuyer dans la prise de décision » (03DG).

c) Avec le conseil scolaire

En ce qui a trait à la consultation du conseil scolaire, peu de répondants en ont fait mention dans le processus de la prise de décision pédagogique complexe de la direction d'école. Il s'agit de conversations téléphoniques quand on ne sait pas ce qu'il faut faire :

« ... je fais des appels à mes agents, ma superviseure » (03DE5).

En effet, la direction de l'éducation appuie cette démarche en soulignant le rôle que le conseil scolaire, par l'entremise de ses cadres, doit jouer auprès des directions d'école :

« ... je pense que les agences de supervision ont un grand rôle à jouer dans la mise en œuvre des initiatives au niveau pédagogique dans toutes les écoles » (03DG).

Dans l'ensemble, les directions du cas 3 mentionnent le recours à la consultation quand la direction d'école est en situation de prendre une décision pédagogique complexe. Elles se réfèrent davantage à la consultation du personnel enseignant qu'à la consultation des pairs et un peu moins qu'à celle des cadres du conseil scolaire. Les données que nous disposons ne nous permettent pas de savoir les raisons pour lesquelles les directions d'école de ce conseil consultent peu les cadres du conseil scolaire.

4.3.2.3 Analyse situationnelle

Peu de directions d'école du cas 3 estiment que la prise de décision pédagogique complexe exige une analyse de la situation. Ils se proposent de comparer les options et d'anticiper les conséquences de la décision à prendre.

a) Comparaison des options

C'est le cas d'une direction d'école (03DE1) selon qui il faut comparer les options de solutions qui s'offrent à elle, car, dit-elle, « *il faut toujours avoir plus qu'un seul choix* ».

b) Préviation des impacts

C'est la même direction d'école qui fait également allusion à « *la préviation des impacts* » de ses décisions (03DE1).

Bref, visiblement, les répondantes du cas 3 incluant la direction de l'éducation mentionnent peu l'analyse situationnelle dans leur processus décisionnel.

4.3.2.4 Choix

Toutes les répondantes du cas 3 avouent avoir pris des décisions pédagogiques complexes au cours de l'année où a lieu notre étude.

a) Prise de décision

À preuve, toutes les directions d'école ont donné des exemples de décisions pédagogiques complexes qu'elles ont dû prendre. Ces exemples vont de l'élaboration des objectifs SMART (03DE1), en passant par l'harmonisation des pratiques systémiques (03DE2), l'amélioration du plan de rendement de l'école (03DE3), la définition des objectifs à travailler en communauté d'apprentissage professionnelle (03DE4) jusqu'au placement des enseignants dans les classes selon leurs qualifications et leur niveau de compétence (03DE5).

Pour la direction de l'éducation, les directions d'école doivent « *prendre des décisions pédagogiques quant à leur plan d'amélioration du rendement. (...). Mais, le plus gros de [leur] travail c'est bel et bien d'assurer de bonnes décisions pédagogiques* » (03DG).

Ceci revient à dire que la prise de décision proprement dite est une étape spécifique dans la phase de la décision.

b) Mise en œuvre

Quelques directions d'école affirment qu'il faut établir un plan de mise en œuvre des décisions pédagogiques complexes une fois prises, comme en témoigne l'extrait qui suit :

« *... on fait un petit peu plus de temps pour élaborer un plan très détaillé. Et par la suite, c'est de faire la mise en œuvre de ce plan-là* » (03DE2).

c) Revue de la décision

Quelques répondantes jugent qu'une prise de décision pédagogique complexe est un processus cyclique exigeant parfois de faire une réévaluation de la décision prise après l'avoir mise en œuvre. En témoignent les deux extraits qui en font mention :

« *... le processus cyclique recommence basé sur l'évaluation qu'on fait de nos décisions par la suite* » (03DE2).

« *... c'est toujours essentiel de retourner même si c'est brièvement voir, avec une mesure préférablement, si on atteint notre objectif pour conclure la boucle. Puis, on recommence* » (03DE1).

En somme, les résultats d'analyse font ressortir que très peu de directions d'école du cas 3 évoquent le fait d'établir un plan de mise en œuvre et encore moins la nécessité de communiquer la décision prise aux personnes concernées et l'acceptation des conséquences qui en découlent. Par contre, certaines d'entre elles perçoivent la prise de décision pédagogique complexe parfois insatisfaisante, ce qui commande certains ajustements voire une réévaluation de tout le processus.

4.3.3 Troisième catégorie thématique: Influences

4.3.3.1 Connaissance du milieu

Quelques directions d'école du cas 3 pensent que la connaissance du milieu exerce de l'influence sur la prise des décisions pédagogiques complexes :

« ... j'ai déjà la culture, je connais la culture, j'ai déjà le respect de gagné. Donc, ça me rend la tâche beaucoup plus facile. (...). J'ai appris à connaître la culture de l'école avant même d'imposer ou apporter des changements » (03DE4).

Quant à la direction de l'éducation, elle précise qu'outre les habiletés que possède la direction d'école, celle-ci doit être imbue du « *fait du milieu minoritaire* » (03DG) d'où l'influence de la connaissance du milieu.

Ceci étant dit, pour le cas 3, les avis sont partagés quant à l'influence de la connaissance du milieu.

4.3.3.2 Formation

Devant la multiplicité des tâches, quelques directions d'école estiment que la formation qu'elles aimeraient recevoir influence leur prise de décision complexe. Elles avancent, entre autres, qu'« *on souhaite avoir la formation pour être mieux équipé* » (03DE4). Puis, « *c'est une formation possible afin de permettre de prendre des décisions et comment transmettre ces décisions à ses employés* » (03DE5). Il importe de signaler qu'il s'agit des colloques, des conférences, de la formation offerte par le conseil scolaire et le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

En effet, en plus des rencontres mensuelles, des rencontres CAP et d'autres formes d'appui offertes par le conseil scolaire, la direction de l'éducation confirme les types de formation offerte et confie qu' :

On offre de la formation à nos directions; on a des réunions mensuelles de direction où la pédagogie est au premier plan. Donc justement hier, a eu lieu une conférence où toutes les directions ont reçu toute une journée de formation (03DG).

4.3.3.3 Expériences vécues

Les directions d'école énoncent l'expérience acquise dans le passé comme principal élément d'influence à leur prise de décisions pédagogiques complexes. En témoignent les propos de directions d'école :

L'expérience surement est un des éléments à apprécier. À force de le faire, on devient habile. Une habileté c'est quelque chose qui doit être fait, alors le faire et le refaire à plusieurs reprises dans différents contextes. C'est là où on devient ou cela devient un peu plus facile. Puis, c'est d'avoir une expérience variée dans plusieurs écoles, donc cultures d'écoles, façons de procéder de différentes personnes avec qui tu travailles ont différentes approches, différents points de vue, différents tout. Cela te donne un meilleur éventail peut-être d'options ou de stratégies à utiliser. Donc définitivement une expérience variée (03DE1).

C'est apprendre à travers mes erreurs. Donc l'expérience aide définitivement (03DE2).

Oui, définitivement, tes expériences vont t'aider énormément surtout si des cas t'as déjà vécu. Les décisions sont plus faciles à prendre parce que tu as déjà passé par tous les scénarios possibles (03DE5).

En somme, les directions d'école considèrent l'expérience comme un élément d'influence majeur de leur prise de décision pédagogique complexe bien qu'elles ne possèdent pas toutes le même niveau d'expérience selon leur direction de l'éducation. Celle-ci valorise la nécessité pour ses directions d'école d'acquérir plus d'expériences et d'en faire la preuve dans leurs prises de décision.

L'expérience est importante aussi (...). C'est sûr que les directions ne sont pas toutes au même point dépendamment de leur expérience, de leur expertise et de leurs habiletés. Il y a des directions qui cheminent très facilement dans tous les dossiers pédagogiques. Mais, il y en a d'autres qui ont besoin un peu d'appui plutôt beaucoup d'appui (03DG).

L'expérience est donc évoquée comme un élément d'influence essentielle dans la prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique des directions d'école du cas 3.

Ainsi, les éléments qui influencent la prise de décision pédagogique complexe de la direction d'école sont principalement les expériences de vie personnelle et professionnelle, la connaissance du milieu et la formation provenant généralement du conseil scolaire.

4.3.4 Analyse du cas 3

Le tableau 4.10 présente la liste des catégories de réponses du cas 3.

Tableau 4.10

Liste des catégories de réponses du cas 3

Rôles de la direction d'école	Phases	Étapes	Influences
• Intendance • Gestion de l'activité éducative • Promotion de la langue et de la culture françaises	Collecte des informations	• Guides • Résultats des recherches • Résultats des élèves	• Expériences • Connaissance du milieu • Formation • Confiance en soi
	Consultation	• Personnel enseignant • Pairs • Cadres du conseil scolaire	
	Analyse situationnelle	• Comparaison des options • Prévision des impacts	
	Choix	• Prise de décision • Mise en œuvre de la décision • Revue de la décision	

Rôles des directions d'école du cas 3

Il importe de relever que le principal rôle que semblent jouer les directions d'école du cas 3 est celui de l'intendance. Les directions d'école et la direction de l'éducation sont unanimes à le reconnaître. Rappelons que l'intendance correspond à la gestion des ressources humaines, la gestion du budget, la gestion de la logistique, la gestion de la communication. Brassard et al. (2004) notent que le travail de certaines directions d'école est « fortement conditionné par les activités d'intendance qui sont considérées comme accaparantes, voire très accaparantes » (p. 502). St-Germain (2007) a aussi remarqué que « les directions de l'Ontario (...) semblent surchargées de tâches administratives (...), beaucoup souhaiteraient en faire moins » (p. 14).

La gestion de l'activité éducative connue sous l'appellation de supervision pédagogique est identifiée non par tous les répondants, mais par la majorité d'entre eux, dont la direction de l'éducation. Or, de l'avis de Girard, McLean et Morissette (1992), elle doit être la principale fonction de la direction d'école.

Finalement, on ne retrouve pas le rôle de la promotion de langue et de la culture françaises. Un tel constat s'explique par le fait que certaines directions d'école de ce cas ne se considèrent pas en milieu francophone minoritaire. C'est sans doute ce qui explique également que plusieurs d'entre elles ainsi que la direction de l'éducation ne reconnaissent pas l'influence de la connaissance du milieu sur la prise de décisions pédagogiques complexes. Pourtant, dans la Partie II du *Cadre de*

leadership, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008) indique que toutes les directions et directions adjointes de la province doivent assurer la promotion de la culture francophone. Loin de laisser sous-entendre que les directions d'école de ce cas négligent la recommandation de leur ministère, nous dirions plutôt que malgré la faible proportion de francophones de leur région, soit 22,5 %, il aurait été intéressant d'avoir le point de vue des enseignants, car ce sont eux qui côtoient quotidiennement les élèves. Or, aucun d'entre eux ne s'est porté volontaire pour notre étude.

Processus de la prise de décision complexe

Il est intéressant de mentionner que les répondants du cas 3 disent que les manuels de procédures émanant du conseil scolaire donnent des orientations pour les prises de décisions pédagogiques complexes. Par contre, seule la direction de l'éducation mentionne que les directions doivent se baser sur les résultats des élèves pour prendre des décisions. En effet, l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (2010) met l'accent sur la nécessité pour leurs membres d'utiliser ces données. En ce qui a trait aux résultats des recherches, seules la direction de l'éducation (03DG) et une direction d'école (03DE2) l'ont souligné comme une étape de la collecte des informations en vue de la prise de décision. Il faut constater que cette direction a relativement plus d'expérience que ses pairs. En fait, le *Cadre de leadership de l'Ontario* s'attend à ce que les directions des écoles franco-ontariennes soient capables de fonder leurs décisions sur les données.

De plus, les directions d'école et la direction de l'éducation notent que la consultation des enseignants et des pairs facilitent la prise de décisions pédagogiques complexes. Or, seule une direction d'école (03DE5) mentionne la nécessité de consulter le conseil scolaire. Il faut souligner que cette direction a cumulé 33 ans en enseignement. Il est cependant curieux de constater que la direction de l'éducation ne met pas l'accent sur cet élément.

Les deux autres phases du processus décisionnel sont peu mentionnées par les répondants du cas 3. À preuve, seule une direction d'école (01DE3) a fait état de la comparaison des options et de la prévision des impacts de la solution retenue sur la réussite des élèves. En effet, Hickling et al. (1980) estiment qu'en situation complexe, la comparaison des options permet de réduire les incertitudes pour finalement les accepter.

Quant à la prise de décision, seule la direction d'école (03DE3) l'a nommée comme une étape de la phase du choix. Peu de directions d'école (03DE2, 03DE3) ont aussi fait mention du besoin de

mettre en place un plan de mise en œuvre et peu nombreuses sont celles (03DE1, 03DE2) qui ont souligné la revue de la solution choisie. Fort de constat, il est à relever que la consultation transcende les différentes phases du processus décisionnel chez les directions d'école.

Autre constatation intéressante : les directions d'école du cas 3 semblent s'appuyer sur le modèle décisionnel de leur direction de l'éducation. Car cette dernière affirme qu'en cas de situation pédagogique complexe, les directions d'école doivent faire une collecte des informations et de la consultation. Ce sont d'ailleurs ces deux phases qui résument globalement les interventions des répondants. Nous devons mentionner que la direction de l'éducation avait moins d'un an d'expérience dans son poste. Cela n'empêche pas qu'elle estime, autant que ses directions d'école, que l'expérience de vie personnelle et professionnelle est le principal élément d'influence du processus décisionnel. Il faut mentionner que les directions d'école de ce cas ont au moins cinq années d'expérience en poste. La direction de l'éducation et quelques directions d'école notent que la formation offerte par le conseil scolaire influence le processus décisionnel. En effet, IsaBelle et al. (2008) affirment que : « les nouvelles directions apprécient ce contexte de formation, car il correspond davantage à leurs attentes et besoins » (p. 14).

Le cas 3 paraît particulier à plusieurs égards. Se situant dans une région à faible proportion de francophones au niveau provincial, il y a des directions d'école qui mentionnent, toutefois, que les francophones sont localement majoritaires par rapport aux Anglophones et qu'ils seraient en train de franciser ces derniers. De ce fait, selon une direction, travailler dans un milieu minoritaire n'a pas vraiment d'effet sur leur prise de décision complexe :

« ... notre réalité à [nom de la ville] là, on est à 98 % francophones, on n'est pas menacés d'aucune façon donc ça ne fait vraiment pas de différence. Dans notre ville, on ne se considère pas comme des francophones en minorité. C'est certain si on regarde au niveau de la province on l'est, mais nous on vit notre français. On est en train de franciser les Anglais ici à [nom de la ville]. Donc comme j'ai dit : ça n'affecte pas du tout mes décisions. Ça n'a pas d'influence parce qu'on ne se considère pas en milieu minoritaire ici » (03DE4).

Il est impérieux de souligner que cette direction (03DE4) travaille dans une ville à forte concentration francophone, ce qui n'est pas la situation de toutes les directions d'école du même cas. Toutefois, d'aucunes sous-estiment le besoin de connaître le milieu dans lequel elles travaillent.

Aussi, ils sont d'avis que les manuels de procédures du conseil scolaire donnent des orientations utiles à la prise de décision pédagogique complexe. Quant à la consultation auprès des enseignants et la consultation des pairs, elles sont perçues comme étant les étapes de la phase de

consultation les plus évoquées du processus décisionnel. L'analyse situationnelle est la phase la moins évoquée tandis que la prise de décision est l'étape qui fait l'unanimité de la phase du choix.

Quant aux éléments d'influence, la formation offerte par le conseil scolaire est beaucoup mentionnée. Mais c'est l'expérience de vie personnelle et professionnelle qui est évoquée comme étant la plus utile pour la direction d'école.

En peu de mots, selon les réponses obtenues, les directions d'école du cas 3 prennent les décisions pédagogiques complexes en se basant sur les manuels de procédures émanant du conseil scolaire et en consultant le personnel enseignant pour parvenir à l'étape de la prise de décision.

Travaillant dans la région où habitent 22,5 % des francophones, les directions d'école sont principalement responsables d'assurer l'intendance de l'école. Elles ont entre 5 et 8 ans d'expérience à la direction. Toutes les directions d'école et la direction de l'éducation de ce cas soulignent que les manuels de procédures émanant du conseil scolaire sont des outils d'orientation utiles pour des prises de décisions complexes. Elles mentionnent aussi que la direction d'école doit consulter le personnel enseignant de même qu'ils soulignent la prise de décision comme une étape dans la phase du choix et l'expérience acquise dans le passé comme principal élément d'influence de la prise de décisions pédagogiques complexes. Somme toute, les réponses des directions d'école démontrent qu'elles sont en grande partie influencées par leur direction de l'éducation.

4.4 Le cas 4

Le tableau 4.11 ci-après présente un profil des répondants du cas 4.

Tableau 4.11
Profil des répondants du cas 4

Code	Sexe	Âge	Nb. D'années d'expérience comme enseignant	Nb. d'années d'expérience comme direction d'école	Nb. d'années d'expérience comme direction de l'éducation
04DG	Homme	50 – 59	8	15	10
04DE1	Homme	30 – 39	2	5	
04DE1EAO1	Femme	30 – 39	10		
04DE1EAO2	Femme	40 – 49	--*		
04DE2	Homme	40 – 49	19	10	
04DE2EAO1	Femme	--*	9		
04DE3	Homme	40 – 49	7	14	
04DE3EAO1	Femme	--*	21		
04DE3EAO2	Femme	30 – 39	13		
04DE4	Femme	30 – 39	10	6	

--* : sans réponse

Pour notre recherche, nous avons rencontré quatre directions d'école, la direction de l'éducation et cinq enseignants. La direction de l'éducation est en poste depuis environ dix ans et a été enseignant pendant un peu plus de cinq ans et direction d'école pendant près de 15 ans. Elle a donc plusieurs années d'expérience à la direction. Quant aux directions d'école, elles sont au nombre de quatre : trois hommes entre 30 et 49 ans et une femme dans la trentaine. Ils ont entre cinq et quatorze ans d'expérience en tant que directions d'école tandis qu'ils avaient passé entre deux et dix-neuf comme enseignant. Quant aux enseignants, ils sont au nombre de cinq et leur âge varie de 30 à 49 ans. Ils ont entre 9 et 21 ans d'expérience dans l'enseignement.

4.4.1 Première catégorie thématique: Fonction de la direction d'école selon le cas 4

4.4.1.1 Rôle de promotion de la langue et de la culture françaises en relation avec les élèves

De l'ensemble des répondants du cas 4, seule une direction d'école souligne son rôle relativement au maintien de la langue et la culture françaises auprès des élèves :

Cela demeure toujours une préoccupation de s'assurer que nos élèves soient bien desservis dans un environnement francophone de qualité. (...). Je pense qu'en gros qu'il faut avoir en tête, en tout temps, le fait que nos élèves évoluent dans un milieu minoritaire et qu'on veut que nos décisions aient un impact sur eux dans le présent. Mais on veut que ce soit quelque chose qui soit bénéfique pour eux la vie durant, donc qu'ils continuent d'évoluer dans le milieu francophone (04DE3).

Les résultats d'analyse montrent que la promotion de la langue et de la culture françaises n'est pas un rôle pour la plupart des répondants du cas 4. Probablement, la proportion de francophones de la région du cas qui compte environ 40 % de francophones expliquerait un tel comportement. D'ailleurs, bien qu'ils admettent travailler « dans un contexte différent » (04DE1EAO1), quelques enseignants interrogés précisent qu'ils ne manquent pas de ressources et qu'ils sont dans une région majoritairement francophone (04DE1EAO2, 04DE2EAO1). Ce commentaire semble être corroboré par les propos d'une direction d'école qui s'inquiétait du faible niveau de ses élèves dans la langue anglaise, car dit-il :

« Une des choses qu'on a faites, c'est qu'on a constaté que, au niveau de l'anglais, les élèves ici à l'école étaient moins performants qu'on aurait voulu. Donc, on trouvait qu'on les préparait peut-être un peu moins bien pour l'anglais qu'ils ont en septième, huitième année puis au secondaire parce que ce sont des élèves pour la plupart très, très francophones » (04DE3).

4.4.1.2 Rôle de gestion de l'activité éducative

a) En relation avec les enseignants

Toutes les directions d'école du cas 4 estiment qu'elles ont pour rôle d'accompagner le personnel enseignant dans son travail et dans son cheminement professionnel. Ainsi, certaines des directions d'école précisent :

je pense que le travail de la direction d'école c'est de superviser au niveau de la pédagogie puis de faciliter l'accès pour le personnel enseignant aux nouveautés, aux nouvelles approches pédagogiques, à la recherche, de proposer des lectures professionnelles, de prévoir des temps de rencontre pour discuter des approches et de leurs impacts sur l'élève et aussi de prévoir des moments de formation d'accompagnement avec les services offerts par le conseil au niveau du service pédagogique (04DE3).

« Donc, on a organisé les formations pour tous les enseignants et on a donné une structure, une base, comment les faire, qu'est-ce qu'on veut, qu'est-ce qu'on veut atteindre puis comment, quel est le suivi » (04DE2).

L'accompagnement du personnel enseignant est de plus en plus évoqué par les directions d'école comparativement à ce qu'il était auparavant selon ce qu'a affirmé une autre direction d'école :

« Je gérais entre guillemets et dans ma tête, la pédagogie c'était la responsabilité de du personnel enseignant. Aujourd'hui, je vous dirais que depuis quelques années, c'est plutôt oui, j'ai l'aspect gérance comme gestionnaire, mais j'ai aussi ce que j'appelle moi une gestion en pédagogie. Je ne suis pas celui qui enseigne dans les salles de classe, mais je dois, je suis avec les personnes de mon équipe la personne qui doit donner la vision et qui doit aider à fixer les objectifs en pédagogie » (04DE4).

La direction de l'éducation soutient d'ailleurs qu'« au quotidien, la direction doit s'assurer d'appuyer, de superviser le personnel dans leur planification, leur gestion de classe, leurs stratégies d'enseignement et leur évaluation » (04DG). Ceci étant dit, la direction d'école a un rôle de gestion de l'activité éducative (leadership pédagogique) à exercer. D'ailleurs, la direction de l'éducation souligne que :

« Selon les recherches, le leadership pédagogique est la deuxième influence, après les enseignants, qui permettent de faire cheminer le résultat des élèves de l'école ».

b) En relation avec les élèves

En ce qui a trait à l'exercice de la gestion de l'activité éducative envers les élèves, la majorité des directions d'école ont clairement relevé ce rôle. L'une d'entre elles a émis l'idée que :

« ... on veut assurer les initiatives pour améliorer l'apprentissage pour que nos élèves puissent être bien à l'école comme milieu de vie, mais aussi qu'il y ait de l'amélioration dans leur réussite » (04DE2).

Une direction d'école l'exprime en d'autres termes :

« ... je pense que le travail de la direction d'école est de superviser au niveau de la pédagogie. (...), Puis de mettre en place à l'école des programmes et des systèmes qui vont répondre aux besoins des élèves pour permettre à tous les élèves de s'épanouir et de cheminer » (04DE3).

La direction de l'éducation mentionne aussi que le rôle de la direction d'école est de viser l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Quant aux enseignants, quelques-uns estiment que la direction d'école doit interagir avec les élèves afin de savoir sur quoi baser ses décisions pédagogiques complexes.

La gestion de l'activité éducative est identifiée par la majorité des répondants du cas 4 au point que l'une des directions résume son rôle en ces termes :

« Je pense, si je résume, c'est de travailler principalement avec tant le personnel de mon école, finalement c'est de travailler avec la communauté éducative. La communauté éducative étant le personnel de l'école, les élèves, les parents, puis la communauté qui entoure l'école » (04DE4).

La gestion de l'activité est donc la partie essentielle du travail des directions d'école du cas 4. La direction de l'éducation le note de la façon suivante :

« Les directions d'école possèdent, habituellement, plusieurs compétences; celle de la prise de décision pédagogique est, habituellement assez présente et forte chez ces leaders, car ils ont fait leur étude dans le domaine, ont une passion pour l'éducation et ont de l'expérience dans l'enseignement contrairement au domaine de la gestion, de la supervision de personnel et de l'administration » (04DG).

4.4.1.3 Rôle d'intendance

Le rôle d'intendance est peu mentionné par les répondants du cas 4. Du côté des directions d'école, la seule allusion faite à ce sujet provient de celle qui a mentionné brièvement qu'elle s'occupe de l'achat des matériels et qu'elle a dans sa fonction *« l'aspect gérance comme gestionnaire »* (04DE4).

Or, la direction de l'éducation indique que les directions d'école *« au moment de déployer leurs ressources financières, elles doivent s'assurer d'appuyer leurs décisions complexes et particulières au besoin de leur milieu »* (04DG). D'ailleurs, dit-elle, que *« les mesures prises au sein de notre conseil afin d'appuyer nos équipes de leaders sont autant au niveau des ressources humaines, financières que matérielles »*.

Du côté des enseignants, quelques-uns indiquent ce qu'ils ont observé chez leur direction d'école et qui relèverait de l'intendance. C'est le cas de cet enseignant qui affirme :

« Je sais que la direction travaille à équiper toutes les classes de tableaux blancs interactifs. Il travaille au niveau de l'atmosphère de l'école, à rendre l'atmosphère plaisante et agréable. Oui, ça a un impact parce que tout le monde le ressent, les élèves, les enseignants, les parents, les personnels, tout le monde » (04DE1EAO1).

« ... j'ai déjà vu [prénom de la directrice d'école] avec les chaudières du concierge, des espadrilles parce qu'elle avait remplacé la direction, l'enseignant de l'éducation physique avait des espadrilles dans les pieds, la cuve du concierge parce qu'il n'était pas là » (04DE3EAO2).

4.4.2 Deuxième catégorie thématique: Processus de la prise de décision pédagogique complexe selon le cas 4

Le tableau 4.12 qui suit présente les catégories et sous-catégories en fonction des postes occupés par les répondants.

Tableau 4.12

Processus de la prise de décision complexe par les répondants du cas 4

Sous-catégories	Nouveaux codes	04DE1	04DE2	04DE3	04DE4	04DG	04DE1 EAO1	04DE1 EAO2	04DE2 EAO1	04DE3 EAO1	04DE3 EAO2
Collecte des informations	Guide		✓				✓	✓			
	Résultats des élèves					✓				✓	✓
	Résultats des recherches	✓		✓		✓				✓	
Consultation	Personnel enseignant	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Cadres du conseil scolaire	✓		✓	✓	✓				✓	
	Pairs	✓		✓	✓	✓		✓		✓	
Analyse situationnelle	Comparaison des options			✓					✓		
	Prévision des impacts			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Choix	Prise de la décision			✓	✓	✓					✓
	Communication de la décision prise		✓	✓							
	Mise en œuvre de la décision			✓	✓					✓	
	Acceptation des conséquences										
	Revue de la décision au besoin				✓		✓				✓

4.4.2.1 Collecte d'information

a) Guides

Dans le souci de collecter des informations, une direction d'école (04DE2) et les enseignants (04DE1EA01, 04DE1EA02) avancent que les règlements administratifs orientent les directions d'école dans la prise de décision pédagogique complexe. La direction d'école affirme que pour :

« ... les décisions pédagogiques complexes, il existe les règlements administratifs, des notes administratives qui nous orientent. Donc, inévitablement, on doit se plier à ces règles administratives ou ces notes de service pour orienter nos écoles vers la bonne direction » (04DE2).

Pourtant, la direction de l'éducation déclare qu'« *il n'y a pas de guide qui encadre les prises de décisions pédagogiques* » (04DG). Toutefois, il mentionne qu'il existe des « *guides CAP* ». Pour leur part, les enseignants font allusion à l'existence d'un plan d'intervention du conseil scolaire.

Cela démontre une divergence de perception relativement à l'existence des guides au sein de ce conseil scolaire pour collecter des informations nécessaires à la prise de décision pédagogique complexe.

b) Résultats des élèves

Les résultats des élèves constituent pour certains répondants du cas 4 une source d'information à la prise de décision pédagogique complexe. Une direction d'école, la direction de l'éducation et quelques enseignants en ont fait mention. À cet effet, la direction de l'éducation note que :

« Selon les recherches, une école efficace se base sur les résultats de ces élèves pour fixer des objectifs atteignables, des stratégies pédagogiques efficaces et assurer l'amélioration des résultats » (04DG).

Des enseignants poursuivent dans la même veine en affirmant que leur direction analyse les résultats de telle sorte qu'elle puisse amener les élèves à atteindre la norme provinciale :

« ... on veut toujours cheminer pour amener nos élèves au niveau 3 » (04DE3EAO1).

c) Résultats des recherches

Certains répondants mentionnent les résultats des recherches. À preuve, quelques directions d'école les trouvent comme des indicateurs utiles à la prise de décision pédagogique complexe. L'un d'entre eux relate :

« ... je pense que la recherche, il y a de plus en plus de recherches, des gens comme vous qui font leur doctorat ou pensent avec le sens du leadership par rapport à la question de prises décisionnelles au niveau de la pédagogie et qui font en sorte que ça avance les

leaders. Ça nous informe. Ça nous fait prendre conscience de certaines choses. Ça nous donne des outils, de plus en plus d'outils. (...). La recherche qui nous donne des stratégies pour prendre de meilleures décisions. Ce n'est pas juste des expériences parce qu'on pourrait tourner en rond et ne pas évoluer quand même. Non, c'est la recherche qui nous aide à prendre de meilleures décisions » (04DE1).

Les résultats des recherches s'inscrivent dans la collecte des informations aux fins de prise de décision pédagogique complexe selon la direction de l'éducation. Celle-ci atteste que :

« ... les directions d'école ont été habilitées à baser leur décision sur des données probantes, valides et confirmées, tout comme la recherche » (04DG).

Un enseignant témoigne de l'utilisation que sa direction d'école fait des recherches. En faisant référence à cette dernière, il dit :

« ... souvent, elle a une réunion, elle va nous dire : j'ai lu tel article ou telle chose, j'en ai mis une copie c'est pour vous expliquer d'où ça vient. Tu sais, on ne fait pas juste cela parce qu'il y en a un qui a décidé qu'on changeait toute la pédagogie, il a des preuves à l'appui. Et voici l'article, et voici la référence... » (04DE3EAO1).

4.4.2.2 Consultation

À la lecture du tableau 4.12, la consultation est aussi une phase du processus de la prise de décision pédagogique complexe selon les répondants du cas 4.

a) Avec le personnel enseignant

La plupart des répondants précisent que les directions d'école consultent ou qu'elles doivent consulter le personnel enseignant. Ils trouvent que recueillir les points de vue de ce dernier facilite la mise en place des décisions pédagogiques complexes dans une école puisqu'il est quotidiennement impliqué dans l'acte éducatif. Une des directions d'école affirme :

« Pour moi, les décisions pédagogiques ne sont pas prises toutes seules dans mon bureau. Il faut vraiment que ce soit en consultation avec le personnel enseignant » (04DE3).

Voulant préciser son intérêt pour la consultation de son personnel enseignant avant toute prise de décision pédagogique complexe, une direction d'école affirme que « moi, je les appelle mes experts » (04DE4).

Pour sa part, la direction de l'éducation renchérit en valorisant l'impact d'une décision prise en consultation avec les enseignants :

« ... lorsqu'elles travaillent en équipe, les directions consultent leur personnel. Le jugement collectif permet de choisir, de façon moins instinctive qu'avant, l'orientation qui sera prise au sein de l'école » (04DG).

Dans la même veine, les enseignants témoignent de l'habitude de leur direction d'école de consulter le personnel. L'un d'eux souligne que :

« ... il consulte toujours son personnel. Puis, il veut que son personnel soit heureux et c'est un partenariat là à l'intérieur de l'école et de la communauté » (04DE2EAO1).

b) Avec les pairs

Plusieurs répondants valorisent la consultation des pairs dans la prise de décision pédagogique complexe de la direction d'école. De façon spécifique, la majorité des directions d'école en témoignent :

« (...) je pense qu'il faut avoir le temps de consulter, et il faut avoir à notre disposition peut-être des gens qui sont plus experts dans le domaine que nous qu'on peut consulter, que ce soit d'autres collègues à la direction » (04DE3).

La direction de l'éducation encourage le travail en collaboration des directions d'école de son conseil scolaire. Ainsi, elle mentionne :

« ... une structure de collaboration est mise en place au sein du conseil afin que les directions se rencontrent mensuellement en équipe de collaboration avec leurs pairs afin d'améliorer leurs connaissances, leurs habiletés et leur vision pédagogique » (04DG).

Deux enseignants partagent ce qu'ils ont observé en ce sens chez leur direction d'école :

« Je sais qu'elle consulte des collègues de direction pour avoir leur son de cloche » (04DE1EAO2).

Les trois extraits ci-dessus démontrent à quel point la consultation des pairs est considérée dans la prise de décision pédagogique complexe des directions d'école.

c) Avec le conseil scolaire

Outre la consultation du personnel enseignant et des pairs, la plupart des directions d'école et un enseignant expliquent qu'il est souvent utile pour la direction d'école de consulter les cadres du conseil scolaire. Une direction d'école affirme :

« ... je vais chercher de l'information auprès de la conseillère pédagogique ou la directrice des services pédagogiques pour m'orienter dans mes décisions » (04DE3).

La direction de l'éducation fait mention de la disposition des cadres du conseil scolaire pour les directions d'école:

« De l'accompagnement structuré, une vision claire, des ressources communes ont permis aux directions d'école de cheminer dans la prise de décision pédagogique. Cette compétence est très importante, puisque ce chef d'établissement permet à toute l'équipe de cheminer dans une pédagogie différenciée, mobilisatrice et cohérente » (04DG).

Confirmant le recours à la consultation du conseil scolaire, un enseignant avance que :

« (...) elle consulte son surintendant puisqu'on entend quand même souvent parler de notre surintendant. Car on sait qu'elle est présente et disponible pour les grandes décisions » (04DE3EAO1).

Ceci confirme le rôle de la consultation dans le processus de la prise de décision pédagogique complexe de la direction d'école.

4.4.2.3 Analyse situationnelle

a) Comparaison des options

Peu de répondants du cas 4 mentionnent qu'il faut comparer les options dans le processus de la prise de décision pédagogique complexe. Il s'agit d'une direction d'école qui affirme son intérêt à « déterminer les options » (04DE3). Puis, un de ses enseignants précise que la direction d'école :

« ... doit être capable d'évaluer les différentes solutions qui vont être capables de répondre aux besoins des enseignants et des élèves » (04DE3EAO2).

b) Prévion des impacts

Certaines directions d'école, la direction de l'éducation et la plupart des enseignants estiment que la direction d'école doit prévoir les impacts de ses décisions pédagogiques complexes. Ainsi, une direction d'école note que son travail est entre autres de « prévoir l'impact de ses choix sur l'élève » (04DE3). De son côté, la direction de l'éducation conclut qu'il faut, par la suite, « évaluer l'impact des stratégies arrêtées » (04DG).

Les enseignants sont aussi d'avis que la direction d'école doit prévoir l'impact des décisions parce que « tout le monde le ressent, les élèves, les enseignants, les parents, les personnels, tout le monde » (04DE1EAO1).

4.4.3.4 Choix

a) Prise de décision

Au niveau de la phase du choix, certaines directions d'école, la direction de l'éducation et un enseignant soulignent l'étape de la prise de décision proprement dite. Plusieurs soulignent la capacité de prendre la décision au moment approprié comme en témoignent les extraits qui suivent :

« ... je pense qu'après ça, c'est de ramasser toutes les informations en lien avec les recherches et de prendre la décision » (04DE3).

«... il faut toujours cette étape d'évaluation. Puis est-ce que je prends une bonne décision ? Oui, pourquoi et quels sont les critères pour la prochaine fois ? (04DE4).

b) Communication de la prise de décision pédagogique complexe

Cette étape de communiquer la décision prise a été évoquée par quelques directions d'école dont l'une d'elles précise :

« ... une fois qu'on a pris la décision, il faut la communiquer. Donc, une prochaine étape serait la communication de la décision à tous les partenaires, toutes personnes impliquées incluant les élèves » (04DE3).

La direction de l'éducation et les enseignants n'ont pas fait allusion à cette étape de la décision.

c) Mise en œuvre

Toutefois, quelques directions d'école et un enseignant soulignent le fait de planifier la mise en œuvre de la décision après l'avoir communiquée. Ainsi, ils avancent qu'il faut :

« ... faire une planification pour la mise en œuvre de la décision » (04DE3) et

« Dépendant de la complexité de la décision, certaines décisions vont prendre plus de temps, parce qu'on veut faire comme on pourrait appeler en langage commun un exercice de mise en œuvre : l'essayer dans une classe avec différents profs avant de le lancer » (04DE4).

Ce qui consiste selon l'enseignant à avoir *« un plan d'action »* (02DE3EAO1).

d) Revue de la décision prise

Finalement, une direction d'école et quelques enseignants mentionnent qu'il peut être nécessaire pour la direction d'école de revoir la décision prise si elle est jugée insatisfaisante après sa mise en œuvre. L'un des deux enseignants relate que :

« ... si cela [la décision prise] n'a pas fonctionné, est-ce qu'on doit donner plus de temps ou est-ce qu'on continue ? Est-ce qu'on essaie quelque chose d'autre ? Ensuite encore » (04DE3EAO2).

En résumé, le tableau 4.12 indique que les trois catégories de répondants du cas 4 évoquent l'idée de collecter des informations pour la prise de décision pédagogique complexe, soit les résultats des élèves et des recherches. Plusieurs répondants citent la phase de la consultation, particulièrement la consultation du personnel enseignant, et aussi celle des pairs. Au niveau de l'analyse de la situation, ce sont les enseignants qui en font le plus de mention. Quant à la phase du choix, certaines directions d'école et quelques enseignants la mentionnent tandis que la direction de l'éducation ne mentionne que l'étape de la prise de décision. Somme toute, la phase de la consultation est ce qui ressort le plus de cette analyse.

4.4.4 Troisième catégorie thématique: Influences

4.4.4.1 Connaissances du milieu

Bien qu'il y ait une forte proportion de francophones dans la région où est situé le cas 4, le tableau 4.12 montre que les répondants de ce cas sont peu nombreux à évoquer la connaissance du milieu minoritaire comme un élément d'influence dans leur prise de décision complexe. Ce sont une direction d'école (04DE4), la direction de l'éducation (04DG) et un enseignant (04DE1EA01) qui l'ont évoquée. La direction d'école précise que pour comprendre les enjeux, il faut connaître la culture du milieu. La direction de l'éducation souligne que les directions d'école *« doivent s'assurer d'appuyer leurs décisions complexes et particulières au besoin de leur milieu »*, tandis que l'enseignant assume que la direction d'école doit savoir avant tout que le milieu francophone est différent.

4.4.4.2 Formation reçue

La plupart des directions d'école affirment que la formation est un élément d'influence dans leur prise de décision complexe :

« (...) la formation est importante à un moment précis de ta carrière, soit au début. Puis, elle l'est toujours, mais il faut aller chercher par soi-même de l'expérience, de l'information (...). Ce n'est pas parce que tu suis un cours, tu vas devenir expert, mais il faut bien penser par soi-même » (04DE2).

« Tout dépend toujours des cours qu'on suit. Et puis, je pense que cela peut aider dans le sens où, au niveau des cours universitaires, souvent on va regarder des théories. On va

présenter, à ce moment-là, des étapes de prise de décision, de différentes façons de prendre des décisions, de différents modèles de prise de décision. Et je pense à ce moment-là, cela peut aider la personne à s'approprier un modèle dans certains genres de situations. Donc, je pense qu'il n'y a peut-être pas un modèle qui est le bon. Mais à ce moment-là, si on est exposé à différents modèles de prise de décision, selon la situation, on va choisir un modèle ou un autre. Et puis, en même temps, cela nous aide à prendre conscience des étapes qu'on suit quand on prend une décision parce que parfois on le fait de façon très intuitive sans s'arrêter nécessairement pour en dégager toutes les étapes » (04DE3).

Ces deux extraits montrent que les directions d'école semblent avoir des préférences diverses quant au contexte de formation. L'une mentionne le contexte non formel de la formation tandis que l'autre paraît privilégier la formation universitaire. La direction de l'éducation n'en a pas fait mention. Par contre, certains enseignants estiment que la compétence de la prise de décision pédagogique complexe peut être développée par la formation. À preuve, un enseignant soutient qu'il est possible de « *développer des compétences en participant à des ateliers, à des formations* » (04DE3EAO1).

Bref, les directions d'école et un enseignant sont d'avis que la formation est utile à la prise de décision complexe. Mais, il importe de déterminer le contexte qui facilite le mieux le développement de cette compétence.

4.4.4.3 Expériences vécues

Les directions d'école du cas 4 s'appuient sur leurs expériences pour prendre des décisions complexes. En témoignent les extraits suivants : « *là-dessus, je vous dirais que 100 % oui. (...). Les anciennes vies aident beaucoup à la vie actuelle.* » (04DE4). « *... je pense que oui, qu'avec les années, les expériences, cela me guide à prendre de meilleures décisions* » (04DE1). « *Absolument. Mais je pense que c'est en se basant sur mes expériences à la fois positives et à la fois peut-être plus difficiles que par le passé* » (04DE2). Et une autre direction d'école de préciser :

« Oui, mais je pense que c'est certain, avec l'expérience, avec la sagesse, avec l'âge qui avance, on devient toujours meilleur dans notre travail; on s'améliore. Et puis, je pense que mon expérience comme [...] CAP m'a beaucoup aidée aussi parce que cela m'a permis d'assister à des conférences puis de faire davantage de lectures au niveau de la pédagogie. (...) Et puis en même temps, mon expérience me permet de devenir plus efficace dans ma prise de décision et puis d'être, peut-être, une meilleure observatrice de ce qui se passe à l'école pour être en mesure de cibler là où il y aurait des changements à porter dans les décisions à prendre » (04DE3).

Cela concorde avec l'influence qu'exerce l'expérience sur la prise de décision des directions d'école. La direction de l'éducation souligne que :

« ... en échangeant les expériences pédagogiques qui se vivent au sein des écoles, chacun ressort gagnant et prêt à cheminer en pédagogie avec son personnel selon le plan d'action qu'ils ont mis en place » (04DG).

Les enseignants n'en ont pas fait mention.

4.4.5 Analyse du cas 4

Le tableau 4.13 présente la liste des catégories de réponses du cas 4.

Tableau 4.13

Liste des catégories de réponses du cas 4

Rôles de la direction d'école	Phases	Étapes	Influences
• Promotion de la langue et de la culture françaises • Gestion de l'activité éducative • Intendance	Collecte des informations	• Guides • Résultats des élèves • Résultats des recherches	• Expériences • Formation • Connaissance du milieu
	Consultation	• Personnel enseignant • Pairs • Cadres du conseil scolaire	
	Analyse situationnelle	• Prévision des impacts • Comparaison des options	
	Choix	• Prise de décision • Communication de la décision • Mise en œuvre de la décision • Revue de la décision	

Rôles des directions d'école du cas 4

Les résultats indiquent que les directions d'école et la direction de l'éducation trouvent qu'il revient à la direction d'école d'entretenir une relation d'aide avec le personnel enseignant. Cette relation s'inscrit dans la liste des indicateurs de l'école efficace telle que définie par Calman et Laforest (2010). En effet, ces deux auteurs relèvent la supervision de l'enseignement comme une caractéristique du leadership efficace de la direction d'école. Ainsi, il est donc étonnant qu'aucun des enseignants n'ait indiqué cet élément. Pourtant, plusieurs d'entre eux partagent l'avis de la

majorité des directions d'école et de la direction de l'éducation qui croient qu'il relève de la direction d'école d'offrir à chacun des élèves un cadre d'apprentissage enrichissant pour la réussite. Nous serions tentés de croire qu'ils n'évoquent pas l'appui de leur direction à leur travail puisqu'ils ont déjà plusieurs années d'expérience en enseignement, soit entre neuf et vingt et un ans.

Dans un autre registre, certains répondants (une direction d'école, la direction de l'éducation et quelques enseignants) estiment que la direction a pour rôle d'assurer l'intendance de l'école. Puis, seule une direction d'école mentionne qu'elle assure la promotion de la langue et de la culture françaises auprès de ses élèves. Or, la plupart des études dont celles de Rocque (2006) et de Lapointe (2002,) consacrées à la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire assignent ce rôle à l'école, ce, à travers la direction d'école. Ce peu de référence à la promotion de la langue et de la culture françaises se répercute sur les influences que subit le processus de la prise de décision complexe de la direction d'école de ce cas. En fait, peu de répondants (une direction d'école, la direction de l'éducation et un enseignant) soulignent que la connaissance du milieu est un élément d'influence. Il faut toutefois signaler que ce cas se situe dans la région où vit 41,5 % des francophones de l'Ontario. Quelques enseignants (04DE1EAO2, 04DE2EAO1) ont même relaté que leur école ne se trouve pas vraiment en milieu minoritaire.

Il ressort donc de cette analyse que la direction d'école du cas 3 se perçoit et est perçue principalement comme un gestionnaire de l'activité éducative, puis comme un intendant et finalement comme le promoteur de la langue et de la culture françaises.

Processus de la prise de décision complexe

Pour prendre des décisions, certains répondants estiment que la direction d'école a besoin de collecter des informations. D'après les données, seule une direction d'école (04DE2) affirme que cette collecte passe tout d'abord par la consultation des guides pédagogiques et administratifs issus du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation. Elle est la seule direction d'école à s'en prévaloir. Il faut souligner que ce répondant a cumulé 10 ans d'expérience à la direction et 19 ans en enseignement. Quelques enseignants l'ont également jugé nécessaire pour les directions. Pourtant, bien qu'émanant du conseil scolaire, la direction de l'éducation n'a mentionné aucun manuel de procédures pour aider les directions d'école à la prise de décision, sauf un « guide CAP ». Elle a mis plutôt l'accent sur la capacité de ses directions d'école à adapter chacune de leurs décisions aux besoins du milieu. Ceci explique la raison qui l'a poussée à insister sur l'urgence d'avoir une

profonde connaissance du milieu francophone. Sa position s'inscrit dans la pensée de Lapointe (2002) qui fait de la connaissance du milieu minoritaire une compétence indispensable pour la réussite des élèves.

Par ailleurs, même si plusieurs écrits (ADFO, 2010) soutiennent que les décisions pédagogiques sont plus éclairées quand elles sont fondées sur les résultats des élèves et des résultats des recherches, certaines directions d'école (04DE3, 04DE1) semblent s'en être servies. Certains enseignants (04DE3EAO1, 04DE3EAO2) ont pu également témoigner de l'utilisation faite par leurs directions d'école. Par contre, se référant à diverses études réalisées dans le domaine de l'administration scolaire, la direction de l'éducation estime que les résultats des élèves et des recherches sont de véritables sources d'informations pouvant guider une prise de décision pédagogique complexe.

Également, pour prendre une décision pédagogique complexe, la majorité des répondants du cas 4 précisent que les directions d'école consultent ou doivent consulter le personnel enseignant, les pairs et les cadres du conseil scolaire. Il n'est pas étonnant que la consultation du personnel enseignant soit ce qui ressort le plus puisqu'elles sont dans un environnement où les CAP sont très valorisés. On en veut pour preuve la mention faite par la direction de l'éducation de l'existence de guides CAP. Toutefois, un enseignant (04DE3EAO2) n'a pas jugé nécessaire de l'indiquer. St-Germain (2007) a souligné que les directions d'école sont conscientes de l'obligation de consulter les enseignants « pour prendre des décisions ou leur demander de définir des choix d'actions et de décisions » (p. 10).

En ce qui a trait à l'analyse situationnelle, peu de répondants (04DE3, 04DE2EAO1) affirment qu'il est de l'intérêt de la direction d'école de comparer les options possibles. Pourtant, à l'exception des directions d'école (04DE1, 04DE2) et d'un enseignant (04DE3EAO2), tous les autres répondants ont jugé utile pour la direction d'école d'anticiper les impacts de chacune de ses décisions pédagogiques complexes. Plusieurs répondants de ce cas mentionnent l'étape de la prévision des impacts de la direction d'école. Tout de même, selon Hickling et al. (1980), le leader doit « en connaître les effets ou, du moins, être capable de les estimer » (p. 75) avant de comparer les différentes solutions possibles.

Puis, au niveau de la phase du choix, des répondants (04DE3, 04DE4, 04DG, 04DE3EAO2) notent l'étape de la prise de décision. Pourtant, si une direction d'école collecte des informations, si elle consulte et analyse une situation, c'est en vue de prendre une décision afin de satisfaire un

besoin. Nous comprenons donc, que si peu de répondants en ont fait état, ils n'ont pas été trop enclins à évoquer l'étape de la communication de la décision prise ni d'un plan de mise en œuvre, de la revue de la décision voire de l'acceptation des conséquences. La preuve est que seulement les directions d'école (04DE2, 04DE3) disent qu'elles communiquent leurs décisions aux personnes concernées par la situation en question. Il en est de même pour le plan de mise en œuvre, certains répondants (04DE3, 04DE4, 04DE3EAO1) le jugent utile. Finalement, la revue de la décision prise est soulignée seulement par une direction d'école (04DE4) et quelques enseignants (04DE1EAO1, 04DE3EAO2). Cependant, étant donné qu'une décision complexe est faite d'incertitudes, Simon (1960) recommande qu'il y ait une phase de rétroaction ou de réajustement.

Il est judicieux de retenir que le processus décisionnel suivi ou considéré comme devant être suivi par les directions d'école du cas 4 est, d'une part, imprégné par les directives du conseil scolaire. La preuve est que la plupart des réponses des directions d'école et des enseignants sont identiques à celles de leur direction de l'éducation. D'autre part, la consultation, en particulier des personnels enseignants, est l'élément dominant de tout le processus. Puis, il est pertinent de retenir que le répondant (04DE3) qui identifie presque toutes les étapes des différentes phases du processus décisionnel a 14 ans d'expérience à la direction d'une école; il est donc le plus expérimenté parmi ses pairs. Il en est de même de son enseignant (04DE3EAO1) qui confie que sa direction suit toutes les étapes pour l'avoir observé à l'œuvre. Cet enseignant a cumulé 21 ans en enseignement.

Influences

L'expérience semble être l'élément d'influence majeur dans le processus décisionnel du cas 4. En effet, à l'exception des enseignants, tous les autres répondants notent que les directions d'école s'appuient sur leurs expériences de vie personnelle et professionnelle pour prendre des décisions pédagogiques complexes. Ceci explique sans doute la raison pour laquelle, il n'y en a pas beaucoup de répondants qui croient que la formation des directions exerce une grande influence sur le processus la prise de décision.

Si peu de répondants du cas 4 font référence au rôle de promoteur de la langue et de la culture française, la plupart d'entre eux soulignent le rôle de gestionnaire à l'activité pédagogique de la direction d'école. Peu de répondants de ce cas mentionnent aussi celui de l'intendance.

Au niveau du processus de la prise de décision pédagogique complexe, la connaissance du milieu n'est pas beaucoup évoquée tandis que la consultation des enseignants est mentionnée par la

plupart des répondants. Cela n'empêche pas la consultation des pairs et des cadres du conseil scolaire d'être mise en valeur. Les résultats des élèves et des recherches sont mentionnés par quelques-uns. Quant à la phase du choix, la prévision des impacts est de loin plus évoquée que la comparaison des options.

Finalement, le processus décisionnel subit des influences notamment celles de l'expérience et de la connaissance du milieu.

Bref, il apparaît que les directions d'école du cas 4 prennent ou doivent prendre des décisions en faisant la collecte d'informations (les résultats des élèves, les résultats des recherches), puis en consultant principalement le personnel enseignant et un peu les pairs. Puis, elles font l'analyse situationnelle plus spécifiquement la prévision des impacts qui permettent de prendre la décision.

Travaillant dans une région où habitent 41,5 % des francophones de la province, les directions d'école sont principalement responsables d'assurer l'intendance de l'école. Elles ont entre 5 et 14 ans d'expérience à la direction. Toutes les directions d'école de même que la direction de l'éducation du cas 4 estiment qu'elles ont pour rôle d'accompagner le personnel enseignant dans son travail et dans son cheminement professionnel. Toutes les directions d'école, la direction de l'éducation et quelques enseignants du cas 4 estiment que la direction d'école a pour rôle la gestion de l'activité éducative. Quelques répondants du cas soulignent que les résultats des élèves et les résultats des recherches sont des sources de collecte d'information. Tous les répondants à l'exception d'un enseignant précisent que les directions d'école consultent ou qu'elles doivent consulter le personnel enseignant. Certaines directions d'école, la direction de l'éducation et la plupart des enseignants estiment que la direction d'école doit prévoir les impacts de ses décisions pédagogiques complexes. Peu de répondants mentionnent la phase de décision. Les directions d'école et la direction de l'éducation du cas 4 sont d'avis que les directions d'école s'appuient sur leurs expériences pour prendre des décisions complexes. Les réponses des directions d'école et des enseignants démontrent qu'ils sont en grande partie influencés par leur direction de l'éducation.

Le prochain chapitre, soit celui de la discussion des résultats, a pour objectif de faire ressortir les convergences et les divergences entre les cas, disons de comparer les cas entre eux. Cette comparaison est réalisée à la lumière du profil des quatre cas, des rôles des directions d'école, du processus de la prise de décision complexe et de ses éléments d'influence. C'est une façon d'aller au-delà des cas uniques, ce qui facilite une meilleure compréhension du processus de la prise de décision pédagogique complexe par les directions d'école en milieu minoritaire francophone.

CHAPITRE V

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente la discussion des principaux résultats de la recherche dont le but consistait à décrire et à comprendre le processus de la prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique chez des directions d'école élémentaire en milieu minoritaire francophone en Ontario. Cette discussion est comparative puisqu'elle se base sur l'approche multicas décrite au chapitre III de notre recherche. Ainsi, elle ne se limite pas au caractère individuel du cas simple, mais permet de faire émerger les convergences et les divergences entre les quatre cas étudiés. En effet, l'analyse des cas permet de construire des abstractions générales (Merriam, 1988) malgré l'unicité et la spécificité de chacun des cas (Yin, 1984). Alors, la compréhension du processus de la prise de décision complexe est rendue possible au-delà du caractère individuel des cas, ce qui permet de répondre aux questions de recherche.

Le chapitre est divisé en six sections. La première fait la comparaison des rôles qui caractérisent le plus les directions d'école des quatre cas. La deuxième section compare les phases ainsi que les étapes que semblent respecter les directions d'école lors d'une prise de décision pédagogique complexe, ce qui nous aidera à répondre à notre première question spécifique de recherche. La troisième section analyse les principaux éléments qui influencent le processus décisionnel des quatre cas étudiés. Cela nous permettra de répondre à notre seconde question spécifique de recherche. La quatrième section permet de répondre à la question principale de recherche. La cinquième section propose un modèle de prise de décision complexe en milieu minoritaire francophone, de même que les éléments qui ont influencé le processus avec en toile de fond la supervision pédagogique. Finalement, la sixième section précise quelques contributions de la recherche.

5.1 Principaux rôles de la direction d'école en milieu minoritaire francophone

Les quatre cas participant à notre étude ne perçoivent pas les rôles de la direction d'école franco-ontarienne de la même façon.

5.1.1 Promotion de la langue et de la culture françaises

Un fort contraste s'en dégage : les cas 1 et 2 comptant respectivement 28,5 % et 41,5 % des francophones de l'Ontario sont d'avis que la direction d'école doit assurer la promotion de la langue

et de la culture françaises. Pourtant, les répondants des deux autres cas, soit les cas 3 et 4 qui représentent respectivement 22,5 % et 41,5 % des francophones de la province et qui se décrivent majoritairement francophones mentionnent peu ce rôle. Les directions interrogées dans le cas 3 sont sans doute situées dans un milieu très francophone.

Or, plusieurs auteurs dont Bouchamma (2004b), l'OQRE (2004) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008) dans le *Cadre de leadership pour les directions et les directions adjointes* s'attendent à ce que les directions d'école intègrent ce rôle dans leur fonction. En effet, ce rôle fait partie du mandat de l'école de langue française qui est : « d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert » (ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004, p. 7). C'est ce qui, d'ailleurs, ressort du leadership de compétence de Lapointe (2002). Cette auteure suggère que les directions d'école aient une profonde connaissance du milieu (de son histoire et des luttes menées) afin qu'elles en fassent la promotion. Ainsi, elles pourront parvenir à agir sur l'*empowerment* de leurs enseignants, ce que la chercheuse appelle le leadership d'*autoempowerment*. Lapointe (2011) souligne que la protection d'une langue aide à enrichir « la diversité culturelle du patrimoine humain [et augmente] la capacité d'analyser et de prendre des décisions sages » (p. 6).

Peu de directions d'école mentionnent leur rôle quant à la promotion de la langue et de la culture françaises dans le cas 4. Pourtant, nous constatons que les résultats de l'OQRE chez les élèves de ce cas sont très élevés. Nous ne pouvons pas en dire autant pour le cas 3, car les résultats de ces élèves sont plus faibles. Il serait intéressant de chercher à comprendre si la promotion de la langue et de la culture françaises a été remplacée par une autre valeur pour les cas 3 et 4. Car, le peu de mention fait de la promotion de la langue et de la culture françaises ne semble pas un facteur déterminant dans les résultats des élèves. Toutefois, il faut retenir que la direction de l'éducation du cas 3 a moins d'une année d'expérience dans son poste tandis que celui du cas 4 en cumule huit ajoutés à ses nombreuses années comme direction d'école et comme enseignant.

En ce qui a trait aux enseignants, tous ceux du cas 1 et quelques-uns du cas 2 évoquent la promotion de la langue et de la culture françaises. Cependant, si le cas 3 ne compte pas d'enseignant participant à notre recherche, les répondants du cas 4, à l'exception d'un enseignant, le mentionnent peu.

5.1.2 Gestion de l'activité éducative

Il n'est pas difficile de comprendre la préoccupation des répondants relativement à la gestion de l'activité éducative. En effet, dans le cas 1, nous remarquons que les directions d'école sont perçues comme étant les principales responsables de l'activité éducative. À quelques différences près, nous observons le même phénomène chez les directions d'école des autres cas (cas 2, cas 3, cas 4). Quelques enseignants des quatre cas soulignent le rôle de gestion de l'activité éducative de la direction d'école. Donc, beaucoup de convergences émergent des données et rejoignent les résultats de la recherche de Brassard (2004) qui concluent que la plupart des directions d'école croient être responsables de la gestion de l'activité éducative des écoles qu'elles dirigent. Les répondants qui ne le mentionnent pas sont probablement absorbés dans les activités reliées à l'intendance telle que Brassard et al. (2004) et St-Germain (2007) l'ont remarqué.

5.1.3 Intendance

Les cas sont divisés quant au rôle de l'intendance. D'ailleurs, à l'intérieur des cas, les réponses divergent. Par exemple, certains répondants, soit les directions d'école et la direction de l'éducation du cas 1, une direction d'école et la direction de l'éducation du cas 2, toutes les directions d'école et la direction de l'éducation du cas 3 estiment que les directions d'école sont, avant tout, responsables de l'intendance (administration) de l'école. Or, très peu de répondants du cas 4, soit une direction d'école, la direction de l'éducation et quelques enseignants la jugent comme étant principale. Le tableau 5 présente les rôles de la direction d'école et les mentions y étant faites quant aux résultats obtenus par les élèves aux tests de l'OQRE.

Tableau 5
Tableau comparatif des rôles de la direction d'école en milieu minoritaire francophone

Rôles de la direction d'école et résultats	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4
Promotion de la langue et de la culture françaises	Tous les répondants	La moitié des répondants	Moins de la moitié des répondants	Moins de la moitié des répondants
Gestion de l'activité éducative	Tous les répondants	Tous les répondants	La moitié des répondants	La moitié des répondants
Intendance	La moitié des répondants	Moins de la moitié des répondants	Tous les répondants	Moins de la moitié des répondants
Résultats aux tests de l'OQRE (2010-2011)	3 ^e rang	2 ^e rang	4 ^e rang	1 ^{er} rang

Il est donc intéressant de tenter une explication suite aux convergences et divergences qui se dégagent des données présentées dans le tableau 5. Le cas 3, qui mentionne plus l'intendance que la gestion de l'activité éducative, connaît les résultats les plus faibles des quatre cas. L'inverse est aussi vérifié, car le cas 4, qui mentionne moins l'intendance par rapport à la gestion éducative, connaît les meilleurs résultats. Il en est de même pour les cas 1 et 2. Il y a plus de répondants du premier qui mentionnent l'intendance qu'il y en a dans le second. Or, les répondants des deux cas (cas 1 et cas 2) sont unanimes à reconnaître le rôle de gestion de l'activité éducative de la direction d'école. Les élèves du cas 1, dont les répondants s'occupent plus de l'intendance, obtiennent des résultats un peu plus faibles aux tests de l'OQRE que ceux du cas 2. Nous ne pouvons pas dire autant quand nous comparons la mention faite du rôle de promotion de la langue et de la culture françaises. Cela démontre que des trois rôles, la gestion de l'activité éducative suivie de la promotion de la langue et de la culture françaises semblerait influencer le plus les résultats des élèves. Toutefois, il n'est pas possible d'établir un lien de causalité entre les rôles de la direction d'école et les résultats aux tests de l'OQRE. Il y aurait lieu d'interroger une quelconque relation.

5.2 Phases de la prise de décision pédagogique complexe

Les phases de même que leurs différentes étapes du processus de la prise de décision pédagogique complexe seront examinées à la lumière de la théorie de la décision de Simon (1947) et du modèle de leadership en milieu minoritaire de Lapointe (2002) tels que présentés dans le chapitre

II. Cette première section constitue la réponse à notre première question spécifique de recherche, soit : *Quelles sont les étapes que respectent les directions d'école pour prendre une décision complexe en supervision pédagogique ?*

5.2.1 La collecte d'informations

Le modèle décisionnel de Simon (1983) sous-entend que l'intelligence est la première phase du processus de la prise de décision complexe. Il faut se rappeler que l'intelligence est la phase de collecte des informations pertinentes à la compréhension objective d'une situation. Pourtant, les répondants du cas 2 mentionnent peu cette phase. Toutefois, il est intéressant de constater, dans le cas 1, que ce sont majoritairement les directions d'école et la direction de l'éducation qui évoquent la collecte des informations, alors que les enseignants semblent moins sensibles à cette phase. Pour le cas 3, les directions d'école et la direction de l'éducation mentionnent principalement l'utilisation des guides. Pour le cas 4, les réponses ont été plus partagées entre les catégories de répondants.

Il est, entre autres, intéressant de souligner que, pour les aider à prendre des décisions complexes sur le plan de la supervision pédagogique, les directions d'école font mention de documents émanant du conseil scolaire, soit des manuels de procédures (01DE4), des guides de supervision (02DE4), des guides du conseil scolaire et du ministère de l'Éducation (03DE3), des règles de conduite et des règlements administratifs (04DE2). Cependant, les directions de l'éducation croient que les directions d'école se réfèrent ou doivent se référer au cadre d'imputabilité et de responsabilité (01DG, 02DG), au cadre de leadership provenant du ministère de l'Éducation (03DG) et au guide CAP mis en oeuvre par l'école (04DG). Il y a une direction de l'éducation qui mentionne aussi le plan d'amélioration de son conseil scolaire (02DG). Toutefois, il nous semble clair que les documents des conseils scolaires sont élaborés à partir des programmes-cadres du ministère de l'Éducation.

Par ailleurs, l'analyse nous montre que les directions d'école indiquent moins que les directions de l'éducation l'existence de guide orientant la prise de décision pédagogique complexe, donc de son utilisation. De plus, l'analyse montre que si la majorité des répondants des cas 1, 2 et 4 mentionnent ne pas avoir de guide spécifique à la prise de décision, toutes les directions d'école du cas 3 semblent se référer à des guides pédagogiques pour les aider à prendre des décisions complexes. Il existe le *Cadre de leadership pour les directions et directions adjointes des écoles de langue française de l'Ontario* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008). Il y est fait mention de

l'habileté que doivent posséder les directions d'école de « prendre les mesures nécessaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage par la recherche » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008, p. 4).

Si certaines directions d'école se basent sur les résultats des élèves et des recherches pour prendre des décisions pédagogiques complexes, d'autres ne les ont pas mentionnés. C'est l'exemple des répondants des cas 2 et 3 dont seules une direction d'école (02DE4) et une direction de l'éducation (03DG) font mention des résultats des élèves. Les répondants du cas 2 ne font pas mention des résultats de recherche. En ce qui a trait au cas 4, la moitié des répondants (04DE1, 04DE3, 04DG, 04DE3EAO1, 04DE3EAO2) évoquent ces données. En fait, il faut souligner que la collecte des données des élèves et la lecture des recherches sont deux composantes essentielles sur lesquelles les communautés d'apprentissage professionnelles se basent pour fonctionner. D'ailleurs, les élèves du cas 4 obtiennent de bons résultats aux tests de l'OQRE. Plusieurs auteurs estiment que ces données sont de véritables outils servant de guide face à la prise de décisions dans une école pour assurer l'amélioration du rendement des élèves (Commission européenne, 2009; Feldman et Tung, 2001; OCDE, 2009; OQRE, 2011; Snipes, Doolittle et Herlihy, 2002; Van Barneveld, 2008; Wayman et Stringfield, 2006). Les résultats sont reconnus comme des outils utiles pour dépister les forces tout comme ils servent d'indicateurs pour indiquer ce qui mérite d'être amélioré dans les secteurs de l'enseignement et de l'apprentissage. En fait, trois des quatre directions de l'éducation croient que les directions d'école en ont tenu compte ou qu'elles le devaient. Quant aux enseignants, quelques-uns pensent qu'il faut en tenir compte. Toutefois, ce manque de référence aux données factuelles semble trouver une explication dans ce que St-Germain (2007) décrivait comme « un brouhaha administratif qui les empêche d'avoir un temps dédié à la lecture et à la recherche d'informations de fond » (p. 10).

Cependant, en nous référant à la théorie de la décision de Simon (1947), un guide à la décision complexe ne saurait exister puisqu'étant inédites, les situations complexes ne permettent pas d'avoir toutes les informations pertinentes ni le temps nécessaire pour en faire une analyse exhaustive. Alors, plusieurs facteurs conditionnent ce type de décision particulièrement dans la relation d'aide de la direction d'école à l'endroit de l'enseignant. Il est important de mentionner que les enseignants semblent ne pas être au courant de l'existence des manuels de procédures et encore moins de l'utilisation que les directions d'école en font.

5.2.2 La consultation

Les résultats ont indiqué que les quatre cas étudiés font de la consultation la principale phase du processus décisionnel et particulièrement de la consultation des enseignants. En effet, la majorité des répondants la mentionne. C'est d'ailleurs la phase qui jouit de l'accord d'un grand nombre de répondants indépendamment de la fonction et du cas, donc de la région. C'est ainsi que les directions d'école sont presque aussi intéressées par la consultation des enseignants que ces derniers le sont. Mais ce sont les directions de l'éducation qui, unanimement, paraissent être les plus convaincues par le recours à cette étape. Le constat est différent au niveau de la consultation du conseil scolaire. Seulement la moitié des directions d'école et des directions de l'éducation la mentionne tandis que les enseignants en font peu mention. Consulter les pairs est cependant un peu plus mentionné par les directions d'école, mentionné par toutes les directions de l'éducation et par certains enseignants. Pourtant, la consultation n'est pas considérée comme étant une étape spécifique dans le modèle de décision de Simon (1983) présenté dans le cadre de référence.

Nous comprenons que la consultation, de même que l'utilisation des résultats des élèves et des recherches sont devenues si importantes dans le processus décisionnel des directions d'école de l'Ontario par le fait que, depuis près d'une décennie, le ministère de l'Éducation en fait une priorité. Découlant de la reddition des comptes instituée par le gouvernement de Mike Harris (1995-2002), le travail en communauté d'apprentissage professionnelle proposé par Hord (1997) et mis de l'avant par DuFour et Eaker (2004) est de plus en plus imposé par le ministère de l'Ontario, ce qui implique un leadership partagé (Hord, 1997) et l'amélioration du rendement scolaire des élèves (Leclerc et Leclerc-Morin, 2007).

En effet, les écrits indiquent que le travail en collaboration est une composante des éléments d'influence mise de l'avant par les directions d'école. Cet élément est particulièrement valorisé depuis que le ministère de l'Éducation de l'Ontario fait la promotion des CAP non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les directions d'école dont, selon Cranston (2007, 2009) et Marshall (2007), la compétence à établir des CAP est limitée. Cela est consigné dans les directives du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008) qui s'attend à ce que la direction d'école de langue française de l'Ontario :

... motive les autres et travaille avec eux pour créer une culture de partage et un climat positif au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle de l'école de langue française (...) [bâtisse] une culture de collaboration axée sur l'apprentissage au sein de l'école; collabore avec d'autres écoles pour mettre en œuvre des communautés d'apprentissage efficaces (p. 3)

Cette attente trouve écho chez les enseignants qui croient nécessaire que leurs directions d'école s'organisent, comme eux, en CAP. Ils estiment aussi que la consultation du personnel est un élément d'influence dont il faut tenir compte dans la prise de décision des directions d'école. Car, la consultation est une preuve d'ouverture aux idées des autres et également de leadership participatif prôné par plusieurs auteurs dont Lunenburg (2010), Owens (1998), Turgeon et Lamaute (2006). Il est reconnu que c'est un facteur ajouté à la motivation des employés. Ce faisant, l'implication de l'équipe s'accroît, les objectifs sont atteints plus facilement et les retombées assumées dans la solidarité professionnelle. Ce constat rejoint la pensée de Lewin (1950) qui amène à croire que la consultation des subordonnés est un gage d'une plus grande appropriation de la vision de l'organisation. Grandjean Luthi (2010) est tout à fait d'accord avec cette idée de promouvoir ce principe dans le contexte scolaire. En effet, il est plus avantageux pour l'école de développer l'esprit de participation parmi tous ses membres en vue de l'atteinte de la mission de l'école (Sergiovanni, 1999). C'est à cet effet que Simon (1983) recommande à l'ensemble de l'organisation de participer aux décisions et aux actions visant l'atteinte des objectifs.

Ainsi, fort de son importance et considérant le grand nombre de répondants qui la mentionne, la consultation nous apparaît comme une particularité, non négligeable, du système scolaire francophone de l'Ontario. Nous serions donc tenté de l'intégrer dans le modèle de Simon (1983) afin qu'il réponde mieux au processus décisionnel en milieu minoritaire francophone.

Quand nous comparons ces deux phases qui ont été les plus évoquées (collecte des informations et consultation), il ressort de ces résultats que la collecte des informations, bien que découlant du mouvement de la reddition des comptes et de la CAP aussi, est moins mentionnée par les trois catégories de répondants que ne l'est la consultation, particulièrement la consultation des enseignants. Toutefois, il faut reconnaître que les CAP sont des formes de consultation pour des prises de décision complexe.

5.2.3 L'analyse situationnelle

L'analyse situationnelle correspond à la phase *design* du modèle de Simon (1983). Suivant ce modèle, c'est la phase de conception des solutions, de l'élaboration des plans d'action qui accepte de retourner à l'étape précédente au besoin, d'où le caractère cyclique du processus de prise de décision complexe. C'est aussi la phase de l'évaluation des options possibles et de l'identification de la nature de la décision à prendre. Or, l'analyse montre que cette phase a été entreprise par très

peu de directions d'école de l'ensemble des quatre cas étudiés comme en témoignait le tableau 4.10. En fait, il faut souligner que la moitié des directions de l'éducation ne l'ont pas mentionnée.

5.2.4 Le choix

L'analyse a démontré que le choix des solutions possibles a été effectué par peu de répondants dans les quatre cas. Les directions de l'éducation des cas 1 et 3 et plusieurs de leurs directions d'école n'en ont pas fait état. Pourtant, il y a plusieurs enseignants du cas 1 qui jugent que le choix est une phase nécessaire dans le processus décisionnel. Notons que ces enseignants, à l'exception d'un seul qui a trois ans en enseignement, ont cumulé neuf et trente-cinq ans d'expérience. Dans les cas 2 et 4, certaines directions d'école ont indiqué la phase du choix, mais peu d'enseignants ont donné leurs opinions à ce sujet. En général, les réponses des directions d'école et des enseignants semblent correspondre à celles de la direction de l'éducation, ce qui peut refléter un certain respect de la philosophie véhiculée par le conseil scolaire.

Ainsi, il semble que le processus de la prise de décision complexe chez les directions d'école puisse commencer par l'une des trois premières phases (collecte des informations, consultation, ou analyse situationnelle). Cela laisse comprendre que la décision émerge progressivement à l'intérieur d'un processus interactif. Mais l'analyse a permis de dégager une tendance à la linéarité comme une direction de l'éducation a précisé :

« Très simple : le modèle scientifique. D'abord, ramassez les éléments, trouvez les données essentielles. Faites une enquête. La première chose qu'on doit faire c'est l'enquête. Vérifiez tous les éléments de la situation si vous voulez. Une fois qu'on l'a vérifiée, il faut la comprendre. Une fois qu'on la comprend, il faut consulter si on n'est pas certain de sa décision. Il faut consulter les bonnes personnes : son personnel ou les gens qui sont ici au siège social ou ses collègues de travail pour valider son jugement. Et une fois que la personne à la direction se sent confiante, elle communique la décision aux parties impliquées » (02DG).

Une telle approche revêt le caractère linéaire du modèle rationnel qui consiste en : 1) un processus conscient, donc lent (Simon, 1947) et 2) un processus séquentiel (Mercier, 2001). Ainsi, le processus évoqué rejoint la démarche linéaire décrite par Lunenburg (2010) : 1) l'identification du problème; 2) l'identification des options; 3) l'évaluation des options; 4) le choix d'une option; 5) la mise en application de la décision; 6) l'évaluation de l'efficacité de la décision. D'autres auteurs dont St-Pierre (2004) en font un résumé de trois phases : 1) l'analyse de la situation 2) la décision proprement dite et 3) la mise en œuvre de la décision. Pareille démonstration illustre la conception

rationaliste voulant que la prise de décision soit « un processus connu dont la mise en œuvre permet d'accéder directement à la cause du problème posé et aux dispositifs appropriés destinés à le résoudre » (Fauvet, 2005, p. 271-272). Nos résultats d'analyse dénotent une multiplicité d'étapes séquentielles, mais difficilement classifiables puisqu'elles varient d'un répondant à l'autre. Or, en règle générale, une prise de décision complexe est la résultante d'une variété de facteurs allant du cognitif à l'affectif en passant par des contraintes environnementales (Dane et Pratt, 2007). Selon l'approche de la rationalité limitée de Simon (1983), le processus de la prise de décision complexe est à l'opposé: 1) non conscient, donc plus rapide (Hogarth, 2001 et Lieberman, 2000); 2) un processus holistique (Epstein, 1994 et Kahneman, 2003) intégrant émotion et intuition (Dane et Pratt, 2007; Sinclair et Ashkanasy, 2005). Ainsi, suivant cette logique, le décideur se doit d'être flexible à l'idée de revoir les étapes précédentes advenant que la décision prise ou le choix de la solution ne soit pas satisfaisant. Pourtant, l'analyse montre que peu de directions d'école et d'enseignants font allusion à la revue de la décision. Or, c'est ce qui donne le caractère cyclique à la prise de décision complexe telle que suggérée par Simon (1983). En effet, Hickling et al. (1980) estiment que chaque phase du processus décisionnel complexe est en soi un processus itératif, car fait de plusieurs étapes qui peuvent être suivies sans aucun ordre précis. Selon ces auteurs, l'ordre itératif ne consiste pas uniquement à retourner sur une phase précédente ou une étape, mais aussi à sauter à une phase en avant. Donc, un décideur peut retourner sur une étape soit pour compléter ou vérifier une information jugée pertinente, soit pour mener davantage de consultation, soit pour poursuivre l'analyse de la situation et même pour reconfigurer le problème. Il est aussi possible que l'individu soit amené dès la configuration du problème à faire le choix d'une solution, ce qui constitue un saut en avant.

Finalement, même s'il n'est pas possible de dégager un processus unique pour chaque cas voire pour les quatre cas, nous pouvons relever un processus composé de quatre phases : 1) la collecte des informations, 2) la consultation, 3) l'analyse situationnelle et 4) le choix. Chacune des phases présente quelques tendances qui distinguent chacun des cas. La collecte des informations repose sur les résultats des élèves et les résultats de recherche. Trois directions de l'éducation et certaines directions d'école en font mention. La consultation des enseignants suivie de celle des pairs compose les étapes majeures de la phase de consultation. La prévision des impacts constitue la principale étape de l'analyse situationnelle bien qu'elle n'apparaisse pas dans le premier cas. Le choix est dominé par l'étape de la prise de décision.

Bref, cette section répond à la première question spécifique de recherche à savoir : *Quelles sont les étapes que respectent les directions d'école pour prendre une décision complexe en supervision pédagogique ?*

5.3 Principaux éléments d'influence de la prise de décision pédagogique complexe

En réponse à la deuxième question spécifique de recherche, si prendre une décision est réputé comme étant une opération délicate pour les gestionnaires de toutes les organisations (Dubuc, 2003 et Proulx, 2008), en prendre dans des situations pédagogiques complexes se veut un processus fondé sur un ensemble de facteurs à défaut desquels l'enseignement et l'apprentissage scolaire risquent d'être affaiblis particulièrement dans un milieu linguistique et culturel minoritaire. Le processus décisionnel appliqué par les directions d'école des cas étudiés a été principalement influencé par deux facteurs, soit la connaissance du milieu et les expériences. En effet, de la collecte des informations est ressortie la préoccupation des directions d'école de deux cas (cas 1 et cas 2) quant à la connaissance du milieu. Les cas 3 et 4, se considérant comme étant dans un milieu majoritaire francophone, mentionnent peu cet élément d'influence. Pourtant, le premier niveau de la pyramide de Lapointe (2002), à savoir le leadership de compétence, correspond à la profonde connaissance par les gestionnaires scolaires du milieu minoritaire. Cette connaissance est d'autant plus importante qu'Einhorn et Hogarth (2000) soulignent que « dans des situations complexes, il nous arrive de trop nous fier au planning et aux prévisions, et de sous-estimer l'importance de facteurs environnementaux » (p. 184). De plus, Robbins (2003) explique que l'environnement culturel « modèle la prise de décision » dans ses multiples aspects (p. 191). Nous serions tenté de croire que la connaissance du milieu est déterminante dans la prise des décisions pédagogiques complexes.

De plus, si certaines directions d'école participant à notre recherche se basent sur les connaissances acquises lors de formations offertes par leurs conseils scolaires respectifs, c'est surtout leurs expériences de vie personnelle et professionnelle qui semblent les guider le plus dans leur prise de décision complexe. En fait, ce sont des stratégies qu'elles utilisent et que les directions de l'éducation encouragent pour le développement de leurs compétences de la prise de décision complexe. Les premières correspondraient à ce que Marchand (1997) qualifie de contexte de formation formel (cours) et contexte de formation non formel (colloques, conférences, ateliers) et informel (discussion, lectures, recherches, etc.).

Il faut noter que, dans le système scolaire ontarien, pour être direction d'école, il faut que l'intéressé ait cumulé au moins cinq ans d'expérience dans un poste d'enseignement. Certaines directions d'école ont occupé antérieurement des postes de direction adjointe. De plus, certains conseils scolaires ont mis en place des stratégies pour faciliter le développement de la compétence de la prise de décision. Par exemple, le cas 2 a établi un système de jumelage entre les nouvelles directions d'école et d'autres plus expérimentées. Le cas 3 a favorisé un système de mentorat administré par des directions d'école retraitées.

Les résultats permettent de constater que l'expérience est le principal élément d'influence dans la prise de décision complexe chez les directions d'école participant à l'étude. Du fait qu'elle est acquise par le contact avec le réel, l'expérience est perçue comme le fondement des connaissances. Elle est d'ailleurs l'une des ressources incorporées relevées par Le Boterf (2008) qu'un leader doit mobiliser pour affronter une situation complexe.

Selon nos résultats, l'expérience semble compenser le manque de formation des directions d'école. Celles-ci établissent un rapport étroit entre leurs expériences personnelles et professionnelles et la prise de décision complexe. Pour elles, rien ne vaut les expériences d'un décideur. Donc, le nombre d'années en poste est important.

La possession des connaissances tacites issues de l'expérience évacuerait toute incertitude. Pourtant, les situations complexes étant inédites exigent non seulement les expériences et les connaissances, mais également des éléments heuristiques divers notamment les informations, les émotions, l'intuition et la confiance en soi (Lunenburg, 2010b). Donc, les expériences développées et les connaissances tacites acquises au contact de la réalité génèrent une intuition qui permet de mieux faire face aux situations complexes. À telles enseignes, une direction d'école en émettait le commentaire en lien avec l'expérience : « *c'est ce qui fait la différence* » (01DE2).

Finalement, sur l'ensemble des directions d'école interrogées, seule une provenant du cas 2 a fait mention de l'influence de la confiance en soi sur leur prise de décision pédagogique complexe. Un enseignant du cas 1 en a aussi parlé. Pourtant, Bandura (2003) l'évoque comme étant primordiale pour tout individu qui veut relever des défis et atteindre des objectifs élevés. Robbins (2003) a d'ailleurs souligné son importance dans l'acte décisionnel tout en exhortant au décideur de ne pas en faire preuve d'excès, ce qui constitue la conscience des limites de son savoir. Lecomte (2004) met également en garde contre la tentation d'afficher un « sentiment excessif d'efficacité personnelle [qui] peut aveugler l'individu sur d'importants risques et difficultés » (p. 79). Il est

curieux que ces directions d'école, qui valorisent beaucoup l'expérience de vie personnelle et professionnelle, fassent peu de mentions de la confiance en soi. Or, de l'avis de Bandura (2003), la confiance en soi repose, entre autres, sur l'expérience qu'elle soit active ou vicariante. Cela indique que la confiance en soi est dissimulée sous l'expérience.

En somme, nous avons identifié deux éléments d'influence majeurs : la connaissance du milieu et les expériences. Il semble aussi se dégager un autre élément d'influence moins important : la formation à laquelle s'ajoutent le mentorat et la confiance en soi.

Bref, cette section constitue la réponse de la question spécifique de recherche : *Quels sont les éléments qui influencent le plus la prise de décision en supervision pédagogique chez les directions d'école travaillant en milieu minoritaire francophone ?*

Il nous paraît opportun maintenant de répondre à la question principale de recherche.

5.4 Réponse à la question principale de recherche

Comment les directions d'école élémentaire prennent-elles les décisions complexes liées à la supervision pédagogique en milieu minoritaire francophone ontarien ?

Les résultats d'analyse révèlent que les directions d'école élémentaire francophone de l'Ontario semblent prendre des décisions complexes liées à la supervision pédagogique en se basant sur leurs expériences de vie personnelle et professionnelle. Pour parvenir à cette conclusion, nous avons examiné dans un premier temps le processus décisionnel d'un même cas, puis dans un second temps, nous avons fait une analyse comparative du processus pour les quatre cas entre eux.

La majorité des directions d'école recourent essentiellement à leurs expériences de vie personnelle et professionnelle et suivent un ensemble de quatre phases de façon variable : 1) la collecte des informations (l'intelligence), 2) la consultation, 3) l'analyse situationnelle (le *design*) et 4) le choix. Cependant quand nous détaillons les phases, il est apparu que le modèle suivi par ces directions d'école s'apparente au modèle « bureaucratique mécanique » décrit par Mintzberg (1984) et dont les principales caractéristiques sont : l'ordre séquentiel des étapes, la disponibilité des informations nécessaires, la prévisibilité des conséquences, la stabilité et la simplicité du milieu, la formalisation des procédures. Une telle approche relève du modèle rationaliste qui évacue les incertitudes, le manque d'information, de temps et de ressources nécessaires. Or, la théorie portant sur la prise de décision complexe commande une approche itérative où une série d'instructions peut être répétée autant de fois qu'une solution n'est pas satisfaisante par rapport à une situation donnée. Inchauspé (1999) avait plaidé pour l'éclatement de l'approche bureaucratique dans la gestion des

directions d'école. Ce faisant, ces dernières seront plus en mesure d'appréhender les réalités scolaires.

Devant la politisation croissante de l'école (Sergiovanni, Burlingame, Coombs et Thurston, 1999), les grands changements sociaux (AFIDES, 2008 et Bouchamma, 2004a), l'accroissement et la complexité de la charge de travail des directions d'école (Bouchamma, David et St-Germain, 2005; Laveault, 2003), la particularité de l'école en milieu minoritaire (Allard et Landry, 1999; Bouchamma, David et St-Germain, 2005; Lapointe, 2002, 2007), il est difficile de parler d'environnement stable et simple, de conséquences prédictibles, de procédures formalisées. Ainsi, devant l'imminence de la fragilité des acquis linguistiques, les systèmes scolaires en milieu linguistique minoritaire sont baignés dans un contexte constant d'incertitudes, de changements et de défis multiples qui commandent des prises de décision complexe.

Pour ce qui touche le développement de la compétence de la prise de décision complexe, les répondants démontrent qu'ils sont conscients de la nécessité à mettre des stratégies en place. D'ailleurs, la plupart d'entre eux évoquent, entre autres, la formation, tandis que peu de répondants valorisent la confiance en soi. Or, c'est aussi important que la possession des compétences réelles pour la réalisation effective d'une tâche. Un individu est plus efficace dans ses prises de décision s'il possède un niveau élevé de confiance en soi (Bandura, 2003). Luc (2004) l'a d'ailleurs considéré comme une stratégie d'accès aux hautes sphères de décision.

En ce qui a trait à la connaissance du milieu minoritaire, elle est le deuxième élément d'influence, après l'expérience. Cela corrobore le modèle pyramidal de Lapointe (2002) selon lequel une direction d'école en milieu linguistique minoritaire doit faire preuve d'abord et avant tout du leadership de compétence.

Après avoir discuté des principaux rôles des directeurs d'école, des phases du processus décisionnel adopté et des éléments qui l'ont influencé, nous avons répondu aux questions de recherche. Il est impérieux de se rappeler que le but poursuivi dans cette recherche était de décrire et de comprendre le processus de la prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique en milieu minoritaire francophone mais non de tenter de le comparer avec le milieu majoritaire. La prochaine section propose un modèle décisionnel de prise de décision pédagogique complexe.

5. 5 Proposition d'un modèle de prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique

À la lumière des théories, du modèle et des concepts présentés dans le cadre de référence et des résultats de notre étude, il nous semble judicieux de proposer un modèle de prise de décision

complexe pour la supervision pédagogique prenant en considération les particularités du système scolaire francophone de l'Ontario.

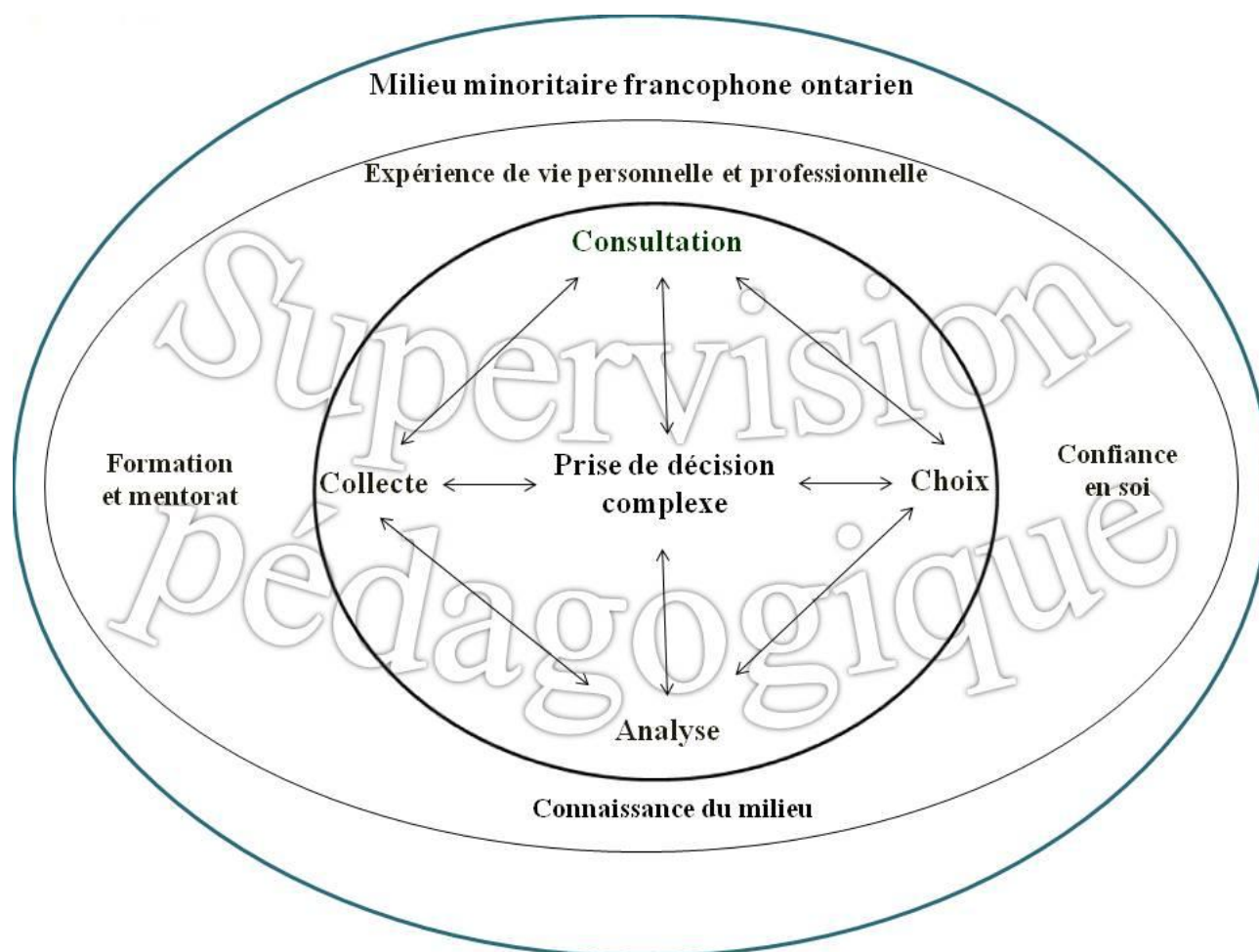


Figure 4. Modèle de la prise de décision complexe en milieu minoritaire francophone ontarien dans le contexte de la supervision pédagogique suite à l'identification d'un problème

Même si pour certains de nos répondants, la prise de décision complexe se veut linéaire, nous avons tenté de créer un modèle concordant aux théories, aux concepts de notre cadre de référence et aux résultats de recherche. Le modèle représente les quatre phases du processus et leurs étapes respectives émergentes. En arrière-plan, il y a le milieu minoritaire francophone ontarien qui constitue le contexte de la recherche. Ensuite, nous retrouvons les éléments qui influencent le plus le processus de la prise de décision complexe. Une particularité du processus est l'émergence de la phase de consultation incluant le devoir de travailler en CAP qui est exigé dans le milieu éducatif francophone ontarien.

Enfin apparaît la supervision pédagogique qui constitue le domaine dans lequel est menée cette recherche.

En fait, nous avons jugé utile d'apporter quelques modifications au modèle de Simon (1983). Nous avons combiné les phases choix et revue du modèle de Simon (1983) puisque faire la revue de la solution suppose un choix préalable. D'ailleurs, peu de répondants ont mentionné la revue. Au lieu d'en faire une phase distincte, nous en faisons une étape du choix. Nous choisissons de présenter un modèle sous forme d'un cercle puisque la décision complexe ne répond pas au modèle rationnel qui est linéaire et séquentiel. Il est plutôt un processus cyclique et itératif où les phases et leurs étapes s'influencent. Ces influences facilitent des réajustements même au-delà de la prise de décision d'où la bidirectionnalité des flèches. La décision ne finit jamais, car elle comporte des conséquences qui demandent de reconsidérer une remise en question. À leur tour, les étapes sont influencées par la connaissance du milieu, les expériences de vie personnelle et professionnelle de la direction d'école, la formation et la confiance en soi. Ce modèle résume l'ensemble des résultats d'un certain nombre de répondants car pour d'autres, la prise de décision est linéaire. Il convient, non seulement à la prise de décision complexe en milieu minoritaire francophone, mais il est spécifique à la résolution de problèmes complexes. Toutefois, il faut souligner qu'une phase nouvelle, en l'occurrence la consultation, émerge du processus décisionnel qu'il soit cyclique ou linéaire.

En fin de compte, certains des résultats obtenus montrent que la prise de décision complexe se veut un processus qui peut commencer partout, soit par l'une des quatre phases. C'est un processus qui est fait de va-et-vient entre les phases et leurs étapes respectives, ce qui lui confère les caractéristiques « cyclique et itérative ». De ce fait, de nos résultats nous avançons que le processus de la prise de décision complexe n'est pas linéaire et la solution se révèle progressivement après plusieurs passages itératifs des phases et de leurs différentes étapes qui s'influencent réciproquement. Ce va-et-vient entre les phases du processus laisse comprendre que la décision à prendre est imprégnée de complexité.

En fait, nous avons constaté que, dans un processus de prise de décision linéaire, après avoir identifié le problème, les directions d'école procèdent d'abord par la phase de la collecte des données. Ensuite, l'ordre des trois autres étapes varie. Cependant, dans un processus de prise de décision itératif, une fois le problème identifié, les directions d'école continuent par l'une des quatre phases, soit la collecte des informations, la consultation, l'analyse situationnelle ou le choix. Ceci

étant dit, dans la prise de décision complexe, le processus est itératif et se caractérise par la possibilité de quatre points d'entrée alors que pour la prise de décision linéaire, il n'y a qu'un point d'entrée : la collecte des données.

Malgré le fait que la bureaucratie dans le secteur éducatif ait émergé (aux États-Unis au XX^e siècle) en vue d'encadrer le système scolaire face à la multiplication des districts scolaires, des curricula et des programmes d'éducation, entre autres (Abbott, 2008), il est antinomique de croire qu'une direction d'école puisse prendre des décisions complexes efficaces dans un tel contexte. Quoique Weber (1921) ait assimilé la bureaucratie à un instrument de rationalisation conçu dans un souci d'efficacité, Pettruzi (2008) l'évoque comme l'un des facteurs sapant le développement de la compétence de prise de décision chez les directions d'école. Il déclare que, dans un environnement bureaucratique, la plupart des grandes décisions sont prises par la bureaucratie centrale au point où les directions d'école se muent en « suiveurs de règlements » plutôt que d'être des leaders pédagogiques. Ainsi, contraintes par les contrôles bureaucratiques, signe d'un manque de confiance en soi, les directions d'école hésitent à prendre des décisions (Dubs, 2008). Nous comprenons qu'en étant limitées dans leurs pouvoirs décisionnels, les directions d'école sont susceptibles d'hésiter à prendre des décisions – relevant de leurs prérogatives – et par voie de conséquence, risquent de prendre de moins bonnes décisions.

Somme toute, l'analyse des résultats met en lumière plusieurs éléments. D'une part, nous sommes parvenus à identifier les principaux rôles des directions d'école interrogées. D'autre part, nous avons décrit le processus décisionnel qu'elles ont suivi ou qu'elles doivent suivre selon leurs directions de l'éducation et leurs enseignants ainsi que les principaux éléments d'influence. Ces résultats démontrent des différences de perception entre les trois catégories d'acteurs scolaires quant à la façon dont les directions d'école prennent les décisions complexes liées à la supervision pédagogique. Finalement, les résultats découlant de notre analyse permettent de souligner les mentions faites par chacune des trois catégories de répondants interrogés. Les directions d'école avouent utiliser en priorité leurs expériences comme soupape quand elles sont confrontées à une situation inédite et incertaine. Les directions de l'éducation croient que les résultats de recherches et les résultats des élèves aux différents tests sont d'excellents outils d'aide à la décision. Les enseignants, par contre, pensent qu'outre le fait de tenir compte des particularités du milieu minoritaire, la consultation du personnel enseignant est un atout pour toute prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique. Ces résultats démontrent donc que la représentation

faite par les répondants est tributaire de leurs fonctions dans la hiérarchie éducative. Les uns veulent appliquer les directives bureaucratiques relatant le conformisme du ministère, les autres défendent leurs droits à la participation dans les rouages décisionnels sanctionnant leur travail au travers du rendement de leurs élèves. Finalement, les directions d'école, prises à la croisée des représentations, s'appuient sur leurs expériences pour satisfaire les besoins de tous les acteurs. Sont-elles formées à cet effet ? Quel type de formation reçoivent-elles ? Sont-elles capables de prendre la bonne décision à temps ? Ont-elles le temps ?

5.6 Contributions de la recherche

Cette recherche montre que la décision complexe est prise intuitivement selon l'expérience et que peu de directions d'école se fient aux données factuelles. Ce constat confirme les résultats de la recherche de Haag (2011) selon lesquels un individu parvient à prendre une bonne décision dans une situation complexe « en scannant en quelques millisecondes seulement son environnement proche, en se servant de ses expériences personnelles ou de ses connaissances tacites (...) sans forcément avoir recours à des raisonnements logiques conscients » (p. 25).

Cette recherche a permis également de mieux comprendre les conseils scolaires et l'influence de leur philosophie sur les directions d'école. Elle nous a permis aussi de comprendre *comment* les décisions complexes pédagogiques sont prises dans ces conseils scolaires et ce qui a influencé les directions d'école. Elle a, entre autres, permis de préciser particulièrement le modèle du processus de prise de décision présenté dans le cadre de référence. Puis, elle a mis en lumière un modèle de processus de prise de décision adapté au milieu minoritaire francophone ontarien où la consultation occupe de plus en plus une place très importante.

Dans le but d'apporter une contribution à l'avancement des savoirs, notre recherche s'est proposé de décrire le processus de la prise de décision complexe dans le contexte de la minorité francophone de l'Ontario suivant la perspective qualitative interprétative. Pour ce faire, nous avons explicité la problématique de la recherche, décrit les concepts clés de façon exhaustive, précisé clairement l'orientation épistémologique (interprétative) et fait preuve de rigueur dans le choix de l'approche méthodologique (étude multicas). Cette recherche contribue alors à la compréhension de la prise de décision chez les directions d'école et facilite une meilleure compréhension de la décision du point de vue théorique et réelle. Elle servira à mieux outiller les directions d'école pour l'amélioration de la qualité des décisions complexes liées à la supervision pédagogique en vue de la réussite de l'élève dans son milieu.

De plus, étant donné que peu d'études y ont été consacrées, elle servira à documenter et à décrire les activités et le processus décisionnel dans un secteur aussi prépondérant que la supervision pédagogique en milieu francophone minoritaire. Aussi, considérant que le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008) recommande à ses directions d'école de posséder la compétence de prendre des décisions dans le but d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, notre recherche permettra d'y faire face. Plusieurs organismes pourront s'inspirer de nos résultats pour concevoir et offrir des formations. Par exemple, le ministère de l'Éducation pourra s'en servir pour sensibiliser les universités, à développer des outils ainsi que des programmes de formation et d'encadrement intégrant explicitement la prise de décision complexe dans la supervision pédagogique. Les conseils scolaires pourront intégrer, dans les différentes activités de perfectionnement professionnel conçues (mentorat, CAP, etc.) pour les nouvelles directions d'école, l'importance de maîtriser cette compétence. Les directions d'école auront des modèles de prise de décision complexe de collègues travaillant dans le même milieu qu'elles et pourront s'en inspirer pour qu'elles puissent prendre, à leur tour, des décisions appropriées à leur contexte afin d'assurer la réussite des élèves.

En effet, notre recherche, *in situ*, met en valeur des exemples de prise de décision vécus par d'autres directions d'école tout en respectant la philosophie des conseils scolaires et les témoignages d'enseignants participant à l'étude. De plus, considérant que la base de connaissance en administration scolaire est très limitée (Barnabé et Toussaint, 2002), notre recherche permet d'identifier un modèle de prise de décision *in situ* auprès de directions d'école provenant de quatre conseils scolaires différents. Ainsi, elle contribue à enrichir cette base de connaissances tant sur son volet théorique que sur son volet pratique.

Il nous apparaît révélateur de constater que la majorité des acteurs scolaires interrogés prend des décisions complexes suivant le modèle bureaucratique, c'est-à-dire séquentiel, lequel convient pourtant aux situations prévisibles et objectives. Donc, pour eux, il y a discordance entre l'objet, l'objectif et les moyens mis en œuvre pour l'atteindre. Dans les stratégies de développement de la prise de décision complexe, il est nécessaire d'identifier les modèles qui s'appliquent aux différentes situations. Jarroson (2004) a d'ailleurs souligné que « la bureaucratie est une organisation prévisible qui sait reproduire ce qu'elle réussit » (p. 14).

Une autre contribution consiste à démontrer la particularité de la consultation surtout des personnels enseignants dans le processus décisionnel. En ce sens, cette recherche contribue à enrichir le modèle de Simon (1957). Il faut aussi souligner l'avantage de s'éloigner des théories

normatives de prise de décision qui présentent *comment* les individus devraient prendre une décision et non *comment* ils procèdent en situation réelle (Gilboa, 2010 ; Lemaire, 2005).

Le cadre de référence retenu nous a permis de relever les nuances entre les décisions simples (programmées) et les décisions complexes (non programmées). Il clarifie le processus à suivre afin d'éviter de prendre des décisions complexes selon le modèle des décisions simples.

L'apport de l'analyse de nos données est rendu indéniable grâce au respect des principes éthiques, des critères de scientificité validant la tradition de recherche de l'étude multicas adoptée.

Notre recherche se veut donc révélatrice d'une nécessité : développer la compétence d'utiliser différents modèles de prise de décisions chez les directions d'école tout en tenant compte des besoins, des défis, des particularités des milieux linguistiques et culturels minoritaires ainsi que de la dynamique organisationnelle à desservir.

Somme toute, la contribution majeure de cette recherche est d'avoir fait ressortir qu'il n'y a pas de processus séquentiel pour une prise de décision complexe et que l'expérience y joue un rôle important. Or justement, l'éducation s'est complexifiée à tel point que les processus linéaires de prise de décision ne sont plus suffisants. Ceci devrait avoir un impact considérable sur les activités de formation pour les directions d'école.

CONCLUSION

Le double mandat de l'école francophone en milieu minoritaire, la multiplicité des rôles des directions d'école, les résultats d'élèves de ce milieu jugés plus faibles par rapport à ceux du milieu majoritaire anglophone, le manque de ressources didactiques et pédagogiques en français commandent des prises de décisions pédagogiques complexes. Pourtant, peu de directions d'école possèdent cette compétence même si elle est reconnue essentielle à la réussite des élèves. C'est en ce sens que notre étude a cherché à comprendre non la compétence de la prise de décision complexe, mais à décrire et à comprendre le processus de la prise de décision complexe chez les directions d'écoles élémentaires en milieu minoritaire francophone ontarien selon l'approche multicas.

La réponse à notre première question spécifique de recherche a permis de préciser les phases qui composent le processus de la prise de décision complexe. Il comporte quatre phases : 1) collecte des informations (guide, résultats des élèves, résultats des recherches); 2) consultation (personnel enseignant, pair, conseil scolaire); 3) analyse situationnelle (comparaison des options, prévision des impacts); 4) choix (prise de la décision, communication de la décision, mise en œuvre de la décision, acceptation des conséquences, revue de la décision au besoin). La réponse à la seconde question spécifique de recherche a présenté les éléments qui ont influencé le processus décisionnel : 1) l'expérience de vie personnelle et professionnelle; 2) la connaissance du milieu; 3) la formation; 4) la confiance en soi. À son tour, la discussion des réponses à ces deux questions a permis de répondre à la question principale de recherche. Ainsi, des convergences et des divergences ont émergé des données recueillies. Des éléments de réponse ont été apportés en ce qui a trait au processus de la prise de décision complexe suivi par les directions d'école et les éléments qui ont influencé ledit processus. Il s'agissait, en fait, de dégager les points de vue des différents acteurs scolaires quant au processus décisionnel mis de l'avant par des directions d'écoles francophones de l'Ontario. Cela témoigne des écarts de représentation faite par les répondants quant à cette compétence chez les directions d'école.

Si le modèle de Simon (1983) comporte les phases d'intelligence, de *design*, de choix et de revue de la solution, les résultats de notre étude révèlent que les directions d'école ont intégré la consultation dans leur processus décisionnel. Les répondants des quatre cas ont trouvé nécessaire de consulter le personnel enseignant. Certains ont estimé que les directions d'école doivent consulter d'autres directions d'école qui ont probablement déjà vécu des situations pédagogiques complexes similaires tandis que quelques-uns ont jugé utile de consulter les cadres du conseil scolaire. La

consultation a semblé être une phase distinctive du processus de la prise de décision chez les directions d'école de l'Ontario. En fait, depuis une décennie, les gouvernements de cette province mettent l'accent sur le travail en collaboration à travers les communautés d'apprentissage professionnelles.

Ce processus est influencé principalement par les expériences de vie personnelle et professionnelle des directions d'école. La connaissance du milieu constitue une autre influence majeure du processus de la prise de décision. D'ailleurs, les auteurs de notre cadre de référence soutiennent que, pour être comprise, une décision doit être contextualisée. Il est toutefois important de souligner que la formation offerte par le conseil scolaire est une source d'influence, mais pas aussi forte que l'expérience et la connaissance du milieu. Les directions d'école semblent avoir été peu influencées par leur sentiment de confiance en soi.

L'analyse comparative des quatre cas a finalement fait émerger un modèle des différentes phases du processus décisionnel suivi par les directions d'école. En effet, il est ressorti que les directions d'école passent de la collecte des informations à la consultation, à l'analyse situationnelle avant de prendre la décision. Il faut souligner que certaines directions d'école nous ont confié qu'elles ne se sentaient pas équipées pour prendre des décisions complexes en supervision pédagogique.

Comme illustrées par le modèle de la prise de décision établi à partir des données recueillies, les différentes phases revêtent un caractère itératif, mais séquentiel. Puisqu'il s'agit de décision complexe, un processus cyclique et itératif aurait permis aux directions d'école de retourner dans les étapes précédentes afin de chercher des informations complémentaires, mener davantage de consultation, revoir les options de solution, établir des plans de mise en œuvre et ajuster la décision prise.

Nous avons circonscrit la problématique à la base de notre étude, identifié un cadre de référence pour guider celle-ci, défini la tradition méthodologique la plus appropriée pour la mener, présenté et discuté les résultats d'analyse facilitant la création d'un modèle décisionnel cyclique et itératif adapté au milieu minoritaire francophone de l'Ontario.

Limites de la recherche

Toute activité de recherche présente des avantages, mais également des inconvénients, ce qui génère des limites. Notre recherche a aussi connu des limites. En effet, il faut reconnaître que la

conduite d'une recherche dans un milieu d'éducation dans une province particulière exige un minimum de connaissance dudit milieu. Sans cela, il n'est pas facile de bien saisir toute la nuance des réponses des participants et d'établir des liens pertinents avec les enjeux éducatifs, politiques et sociaux.

Notre protocole d'entrevue comporte ses faiblesses. À l'analyse des données, certaines questions ne nous paraissaient plus nécessairement importantes pour répondre à notre question principale de recherche. D'autres auraient pu être approfondies. Il importe également de souligner une autre limite, soit le manque de précision dans la formulation de certaines questions. Il y a aussi des répondants qui ont préféré mettre l'accent sur l'aspect de supervision pédagogique au lieu de répondre strictement à la combinaison de la prise de décision complexe en lien avec la supervision pédagogique. D'autres encore ont parlé de la prise de décision complexe sans tenir compte du domaine de la supervision pédagogique. Il y a aussi un groupe d'enseignants, notamment ceux du cas 3, qui ne se sont pas portés volontaires pour notre recherche.

Malgré les limites, cette première étude nous permet de mieux connaître le milieu minoritaire francophone ontarien. Aussi, nous croyons que nos résultats posent un premier jalon pour l'étude de la prise de décision pédagogique complexe en milieux linguistiques et culturels minoritaires. Ce faisant, quelques pistes de recherche futures s'imposent.

Pistes de recherche futures

Étant de nature exploratoire, notre recherche appelle la poursuite d'autres études afin d'établir la relation entre le style de leadership, le style de prise de décision des directions d'école et la réussite scolaire des élèves en milieux linguistiques et culturels minoritaires. Car selon certains chercheurs (Ali, 1993 ; Kaur, 1993 ; Yukl, 1994), le rendement ou la réussite d'une organisation dépendent du style de décision du gestionnaire. De telles recherches auront leur mérite puisque dans le milieu scolaire anglophone, des liens sont décelés entre le leadership des gestionnaires et la réussite scolaire des élèves (Leithwood, Begley et Cousins, 1990), entre le leadership des gestionnaires et l'apprentissage des élèves (Leithwood, Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004 ; Waters, Marzano et McNulty, 2003).

Aussi, notre recherche nous porte à nous demander s'il existe des facteurs qui peuvent compenser l'absence des deux dernières phases (l'analyse situationnelle et le choix) du processus décisionnel pour la plupart des répondants. Également, étant donné que notre recherche est limitée à

un petit nombre de directions d'écoles francophones de l'Ontario, nous suggérons que d'autres recherches soient menées dans d'autres provinces et territoires où les francophones vivent une situation de minorité. Ainsi, il sera possible non seulement d'évaluer la plausibilité et les limites de nos résultats, mais aussi de voir si les questions d'entrevue auraient le même sens pour les directions d'école des autres provinces et des territoires. Car, nous savons, par exemple, que la consultation des enseignants, si fortement mentionnée par les répondants de nos quatre cas, est indissociablement liée à l'attente du gouvernement de l'Ontario quant à l'augmentation du taux de réussite scolaire. Ainsi, pour qu'il y ait plus de jeunes qui réussissent, il a fallu des CAP et pour travailler en CAP, la consultation des enseignants s'impose. Donc, il serait intéressant de voir les résultats de recherche dans les autres milieux scolaires qui ne souscrivent pas au mouvement de la reddition des comptes telle qu'instaurée en Ontario. Il serait aussi intéressant de transférer l'analyse des résultats à des directions d'école d'autres communautés minoritaires ailleurs dans le monde en tenant compte de leurs spécificités linguistiques et culturelles. Cela permettra de faire une validation de nos résultats sur un échantillon plus large. Il sera également utile de pousser la recherche plus loin afin de voir s'il existe des liens de causalité entre le processus décisionnel suivi par les directions d'école et les résultats des élèves aux tests de l'OQRE. D'ailleurs, les plus récents résultats aux tests de lecture et de mathématiques administrés par cet organisme aux élèves de 3^e et de 6^e année paraissent plus élevés dans la région où habite le plus grand nombre de francophones et plus faibles dans la région où la proportion de francophones est plus faible.

D'autres recherches s'avéreront également nécessaires puisque, paradoxalement, il est reconnu que la consultation fait partie du processus de la prise de décision complexe et exige du temps. Pourtant, selon les directions d'école interrogées, le système ne semble pas leur en accorder suffisamment.

Par ailleurs, étant donné que la prise de décision est considérée comme une limitation documentée dans les autres milieux de gestion (Dubuc, 2003), d'autres recherches devront être éventuellement menées dans les milieux éducatifs linguistiques majoritaires. Ainsi, un meilleur éclairage pourra être porté sur la maîtrise de cette compétence essentielle à la réussite des élèves. Les résultats qui en découleront serviront à la reconfiguration des programmes de formation conçus pour les enseignants qui visent à devenir directions d'école et pour le perfectionnement de ceux qui occupent déjà un poste de direction.

Il sera aussi intéressant d'inclure dans l'instrumentation le journal réflexif. Son apport pourrait être enrichissant dans la mesure où les directions d'école accepteront de consigner en temps réel les situations pédagogiques qu'elles jugent complexes et la façon dont elles s'y prennent pour prendre leurs décisions.

Bien que Stake (1996) considère l'étude multicas comme une approche mixte puisqu'elle utilise non seulement les données d'entrevues, mais aussi des chiffres, des recherches de type quantitatif utilisant, par exemple, des questionnaires sont aussi suggérées. Elles peuvent mesurer des facettes de la prise de décision complexe que les entrevues semi-structurées ne parviennent pas à faire ressortir. Elles pourront mesurer et analyser les rapports de cause à effet entre les variables.

Notre recherche démontre que la prise de décision est influencée par les expériences de la direction d'école. Toutefois, le caractère exploratoire des résultats de notre recherche ne nous permet pas d'énoncer clairement *comment* toutes les directions d'école interviewées prennent concrètement les décisions complexes liées à la supervision pédagogique. Le processus que les directions d'école suivent révèle davantage la nature normative des décisions qu'elles ne le sont réellement. Il importe que les études subséquentes remettent en question l'utilité concrète de ces éléments dans les étapes décisionnelles.

Les concepteurs de programmes de formation destinés aux directions d'école doivent cibler la supervision pédagogique qui, dans son acception moderne, est davantage encadrement et accompagnement plutôt que d'être contrôle et évaluation. Il faut les exposer à une variété de modèles décisionnels et les porter à explorer des théories autres que la théorie rationnelle bureaucratique qui ne fait pas bon ménage avec la complexité. D'ailleurs, les compétences bureaucratiques ne constituent pas une faiblesse chez les directions d'école (Martin, 1990).

RÉFÉRENCES

- Abbott, J. (2008). *Why are public school systems so bureaucratic?* [En ligne]. Consulté le 19 avril 2011 à : <http://newtalk.org/2008/11/why-is-there-so-much-school-bu.php>
- Agor, W. (1986). The logic of intuition: How top executives make important decisions. *Organizational Dynamics*, (Winter), pp.5-18.
- Ali A. J. (1993). Decision making style, individualism, and attitudes toward risk of Arab executives. *International Studies of Management et Organization*, 23(3), pp. 53-73.
- Allard, R., & Landry, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In Y. Thériault (Éd.). *Francophones minoritaires au Canada* (403-24), Moncton, N.-B. : Les Éditions de l'Acadie.
- Allardt, E. (1984). What constitutes a language minority ? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5(3-4), pp. 193-205.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative ». De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-30.
- Anadon, M., & L'Hostie, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Association canadienne de l'éducation. (1978). *La prise de décision en éducation*. Toronto : Association canadienne de l'éducation
- Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes, (ADFO), (2010). *Diriger la réussite*. [En ligne]. Consulté le 29 août 2010 à, <http://www.adfo.org/index.cfm?p=page&id=9>
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO). (2001). *Mémoire présenté au Groupe d'étude sur les écoles efficaces*, 12 avril.
- Association francophone internationale des directions d'établissements scolaires (AFIDES). (2008). Colloque *AFIDES-Québec, 23 et 24 octobre 2008 à Québec*. [En ligne]. Consulté le 13 février 2009 à, <http://afides.org/>
- Audet, J., & d'Amboise, G. (2001). The Multi-Site Study: An Innovative Research Methodology. *The Qualitative Report*, 6(2) (June). [En ligne]. Consulté le 12 février 2010 à, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-2/audet.html>
- Augier, M., & March, J. (2004). Herbert A. Simon, Scientist. In M. Augier & J. March (Eds.). *Models of a Man : Essays in Memory of Herbert A. Simon*, pp. 3-32. Cambridge, MA : MIT Press
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-Regulation of Motivation and Action through Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 15, 1017-1028.
- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barnabé, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal : Les Editions Logiques
- Barnabé, C., Toussaint, P. (2002). *L'administration de l'éducation. Une perspective historique*. Sainte-Foy : PUQ.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Becker, G. S. (1998). *The Economic Approach to Human Behavior* (5th ed.). Chicago: University of Chicago Press.

- Benbasat, I., Goldstein, D.K., & Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information-Systems. *MIS Quarterly* 11, pp. 369-86.
- Bennet, A., & Bennet, D. (2004). *Organizational Survival in the New World : The Intelligent Complex Adaptive System*. Boston: Elsevier.
- Bennet, A., & Bennet, D. (2008). The Decision-Making Process for Complex Situations in a Complex Environment. In F. Burstein et C.W. Holsapple (Eds.). *Handbook on Decision Support Systems*. New York: Springer-Verlag, pp. 1-14.
- Bergevin, P. (1987). *Les rôles exercés par le directeur d'école et l'influence que cela lui procure sur les agents de l'école*. Montréal : Université de Montréal.
- Bergmann, A., & Uwamungu, B. (2004). *Encadrement et comportement*. Paris : ESKA.
- Bergeron, R. (1978). *Superviser pour améliorer*. Séminaire de lecture. Université de Montréal.
- Billot, J. (2003). The Real and the Ideal: The Role and Workload of Secondary Principal in New Zealand. *International Studies in Educational Administration*, 31(1), pp. 33-49.
- Billot, J., Goddard, J.T., & Cranston, N. (2007). How principals manage ethnocultural diversity : Learnings from three countries. *ISEA*, 35(2), pp. 3-19.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18. [En ligne]. Consulté le 30 mars 2009 à, [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique*. Presses Universitaires de Rennes
- Bordeleau, Y. (1992). *Gestionnaires performants. Comment expliquent-ils leur succès ?* Éditions Agence D'Arc.
- Bordeleau, L.-G. (1993). *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*. ACELF.
- Bouchamma, Y. (2004a). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le professionnel des directions et des directrices d'établissement scolaires. *Éducation et francophonie*, 32(2), pp. 62-78.
- Bouchamma, Y. (2004b). *Supervision de l'enseignement et réformes*. [En ligne]. Consulté le 10 septembre 2008, à <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>
- Bouchamma, Y., David, M., & St-Germain, M. (2005). Leadership et stress en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 40(2). Consulté le 21 novembre 2007 à, <http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/569/458>
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 151-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitative*. Québec : PUQ.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager : A model for effective performance*. New York : Wiley
- Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 32(2). Consulté le 15 octobre 2007 à, <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Laprofessionnalisationdela.pdf>
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., & Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directions d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), pp. 487-508.

- Brest, P. (2006). Amos Tversky's contributions to legal scholarship: Remarks at the BDRM session in honor of Amos Tversky, June 16, 2006. *Judgment and Decision Making*, 1(2), pp. 174-178.
- Brewster, C., Farndale, E., & Ommeren, J. V. (2000). *HR Competencies and Professional Standards, research report for the World Federation of Personnel Management Associations (WFPMA)*. [En ligne]. Consulté le 20 mars 2008 à, <http://www.wfpma.com/comp.pdf>
- Bronner, R. (1993). Decision-making in Complex Situations – Results of German Empirical Studies. *Management International Review*, 33(1), pp. 7-25.
- Brown, C., & Lloyd, K. (2001). Qualitative methods in psychiatric research. *Advances in Psychiatric treatment*, 7, 350-356.
- Brunet, L. (2007). *De solides compétences pour les directions d'école : État de la question*. Congrès de la FQDE, 27 avril 2007. [En ligne]. Consulté le 30 avril 2009 à, http://www.fqdeintra.adnhosting.ca/uploaded_data/fqde/publications/actes/actes-2007_1.pdf
- Brunet, L., & Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*, XXIX, 2, pp. 1-19.
- Bulach, C., Pickett, W., & Boothe, D. (1997). Mistakes educational Leaders Make. *Eric ED404737 Clearinghouse on Educational Management*, (Feb), 122
- Bulach, C., Boothe, D., & Pickett, W. (2006). Analyzing the Leadership Behavior of School Principals. *Connexions*. [En ligne]. Consulté le 20 novembre 2007 à, <http://cnx.org/content/m13813/latest/>
- Busch, T., & Glover, D. (2003). *School leadership : concepts and evidence*. Nottingham : National College for School Leadership.
- Calman, R.C., & Laforest, P. (2010). Vers une école efficace : Explorer les huit facteurs clé pour le haut rendement. *Connexion direction*. Automne, 8.
- Caude, R. (1969). *Comment prendre une décision*. Paris : Entreprise Moderne d'Édition.
- Coget, J-F.; Haag, C., & Bonnefous, A-M. (2009). Le rôle de l'émotion dans la prise de décision intuitive : zoom sur les réalisateurs-décideurs en période de tournage. *Management*, 12(2), pp. 118-141.
- Cohen, M.D.; March, J.C., & Olsen, J.P. (1972). A garbage can model of organisational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), pp. 1-25.
- Commission européenne (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles : Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.
- Connolly, P. (2003). *Ethical Principals for Researching Vulnerable Groups*. University of Ulster. Office of the first Minister and Deputy First Minister.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L., & Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer* (3e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Corporation des services en éducation de l'Ontario (s.d.). *Une gouvernance efficace : guide à l'intention des conseils scolaires, de leurs membres, des directions de l'éducation et des ommunautés*. [En ligne]. Consulté le 4 août 2012 à, <http://www.opsba.org/files/GouvernanceEfficace.pdf>
- Côté, L., & Turgeon, J. (2002). Comment lire de façon critique les articles de recherche qualitative en médecine ? *Pédagogie médicale*, 3, 81-90.

- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community : eight themes from research on principals perceptions of professional learning communities. *Canadian journal of educational administration and policy*, (90), 1-22.
- Cranston, J. (2007). *Holding the reins of the professional learning community: Principals' perceptions of the normative imperative to develop schools as professional learning communities*. Thèse de doctorat inédite. Université du Manitoba. Consulté le 10 mars 2012, à : http://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/1993/2757/1/JeromeCranstonThesisFinal_v2.pdf
- Creswell, J.W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2nd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crowther, D., & Green, M (2004). *Organizational Theory*. London : Chartered Institute of Personnel and Development.
- Dane, E., & Pratt, M. (2007). Exploring intuition and its role in managerial decision-making. *Academy of Management Review*, 32(1), 33-54.
- Davis, S.H. (1997). The Principal's Paradox : Remaining Secure in a Precarious position. *NASSP Bulletin*, 81(592), (november), pp. 73-80.
- Davis, S.H. (1998). Superintendent's perspectives on the involuntary departure of public school principals : The most frequent reasons why principals lose their jobs. *Educational Administration Quarterly*, 34(1).
- Davis, S.H. (2000). Why Principals Lose Their Jobs : Comparing the Perceptions of Principals and Superintendents. *Journal of School Leadership*, 10, pp. 40-68.
- De Ketele, J.-M., & Rogiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck.
- Deladrière, J.-L., Le Bihan, F., Mongin, P. & Rebaud, D. (2004). *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*. Paris : Dunod.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris: Éditions UNESCO
- DeLuca, J., Rogus, J., Raisch, D., & Place, A.W. (1997). The Principal at Risk : Career Threatening Problems and their Avoidance. *NASSP Bulletin*, 81(592) (November), 105-110.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. 2nd Edition, Sage Publications Inc.,Thousand Oaks Ca.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., & al. (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Chenelière.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*, (pp. 109-136). Montréal : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Deschenaux, F. (2007). *Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo 7*. Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative. [En ligne]. Consulté le 31 juillet 2010 à, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Nvivo7.pdf>
- Desrosiers, M. (1985). *Vers une meilleure compréhension de la prise de décision*. Rapport de recherche, 88-04. Montréal : H.E.C.

- Dewey, J. (1902). *The school and society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2005). *Educational leadership : Culture and diversity*. London : Sage.
- Downton, J.V. Jr. (1973). *Rebel leadership : commitment and charisma in the revolutionary process*. New York : Free Press.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. Science-like criteria in qualitative research. *Pratiques psychologiques*, (10), pp. 79–86.
- Dubs, R. (2008). Administration vs bureaucratie dans les écoles : De combien de contrôle une bonne direction d'école a-t-elle besoin ? *Folio*, 2, pp. 16-17. [En ligne]. Consulté le 19 avril 2011 à, http://www.bch-fps.ch/public/001/folio-f/0208_dubs_f.pdf
- Dubuc, A. (2003). *Leadership et confiance : Développer le capital humain pour des organisations performantes*. Paris : Dunod.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington, IN : National Éducation Service, et Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dufour, S., Fortin, D., & Hamel, J. (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences ? *Éducation et francophonie*, 32 (2). [En ligne]. Consulté le 12 mai 2007 à, <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Ladministrationdeleducation.pdf>
- Durand, C. (2010). *De la capacité à la compétence : un apprentissage par étapes et dans l'alternance*. [En ligne]. Consulté le 25 septembre 2010 à, <http://www.cadredesante.com/spip/spip.php?article414>
- Dyer, W. G., & Wilkins, A. L. (1991). Better stories, not better constructs, to generate better theory: A rejoinder to Eisenhardt. *Academy of Management Review*, 16(3), pp. 613-619.
- Éducation en langue française en Ontario (s.d.). *Éducation en langue française en Ontario : un monde de possibilités*. [En ligne]. Consulté le 31 janvier 2012 à, <http://www.elfontario.ca/fr/donnees.html>
- Einhorn, H.J., & Hogarth, R.M. (2000). La prise de décision: Avancer à reculons. In Harvard Business Review, *Les stratégies de l'incertain* (pp. 167-185). Paris : Éditions d'Organisation.
- Eisenfuhr, F. (2011). *Decision making*. New York, NY: Springer.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Éliard, M. (2000). *La fin de l'école*. Paris : PUF
- Ely, D. P. (1999). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Educational Technology*, 39(6), 23-21.
- Endsley, M.R. (1995). Toward a theory of situation awareness. *Human Factor*, 37(1), 32-64.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49(8), 709-724.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York : MacMillan.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance. *American Psychologist*, 49(8), pp.725-747.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, pp. 215-251.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT. Press

- Etzioni, A. (2001). Humble decision making. In *Harvard Business Review on Decision* (pp. 45-58). Boston : Harvard Business School Publishing Corporation.
- Falque, L., & Bougon, B. (2005). *Pratiques de la décision : Développer ses capacités de discernement*. Paris : Dunod
- Faucher, R. (2001). *L'école française en milieu minoritaire: revue documentaire*. Rapport préparé pour la Fédération canadienne des enseignants. [En ligne]. Consulté le 30 octobre 2010 à, www.sciencesociales.uottawa.ca/.../01-Revue_documentaire-Rollande_Faucher.pdf
- Fauvet, J-C. (2005). La sociodynamique de la prise de décision. In J. Balantzian (dir.). *Tableaux de bord pour diriger dans un contexte incertain* (pp. 271-283). Paris: Editions d'Organisation.
- Feldman, J., & Tung, R. (2001). Using databased inquiry and decision making to improve instruction, *ERS Spectrum*, (19) 3, pp. 10-19.
- Fortmann, M. (1992). Les processus décisionnels administratifs. In J. I. Gow, M. Barrette, S. Dion et M. Fortmann, *Introduction à l'administration publique : une approche politique* (pp.54-77). Chicoutimi : Gaetan Morin.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises : New approaches to educational administration*. Buffalo, N.Y. : Prometheus Books.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gagnon, Y.C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Genelot, D. (1992). Manager dans la complexité : réflexions à l'usage des dirigeants. Paris : INSEP.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux, défis des années 2000. *ACELF*, XXIX, 1 (printemps).
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction scientifique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 121-146. Consulté le 21 février 2009, dans la base de données Érudit.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. Centre de recherches franco-ontariennes en éducation. The Ontario Institute for Studies in Education. *Éducation et sociétés*, 17, 73-87.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). Le rapport à l'identité dans les écoles situées en francophone minoritaire. In Y. Herry et C. Mougeot (Éd.). *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. (pp. 48-56). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gérin-Lajoie, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves. In J. Rocque, *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (pp. 307-321). Winnipeg : Presses universitaires de St-Boniface.
- Gilboa, I. (2010). *Rational choice*. Cambridge : The MIT Press.
- Gilbert, A., Langlois, A., Landry, R., & Aunger, E. (2005). L'environnement et la vitalité communautaire des minorités francophones : vers un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, pp. 55.
- Gillespie, N. A., & Mann, L. (2004). Transformational leadership and shared values: The building blocks of trust. *Journal of Managerial Psychology* (19)6, p. 588-607.
- Gilman, D.A., & Lanman-Givens, B. (2001). Where have all the principals gone? *Educational Leadership*, (May)
- Girard, L., McLean, E., & Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.

- Glanz, J. (1990). Beyond bureaucracy: Notes on the professionalization of public school supervision in the early twentieth century. *Journal of Curriculum & Supervision*, 5(2), 150-170.
- Glasman, N.S., & Nevo, D. (1988). *Evaluation in decision making. The case of school administration*. Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Glasser, W. (1975). *Schools Without Failure*. Harper and Row. New York, NY.
- Glatthorn, A.A. (1984). *Differentiated Supervision*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., & Ross-Gordon, J.M. (2004). *SuperVision and Instructional Leadership . A Developmental Approach*. Boston: Pearson.
- Goddard, J.T., Johansson, O., & Norberg, K. (2010). Managing Equity : Experiences from Canada et Sweden. *International Studies in Educational Administration*, 38(3), pp. 3-18
- Goleman, D. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press
- Gordon, S.P. (2005). *Standard for Instructional Supervision: Enhancing Teaching and Learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Gortner, H.A. (1993). *Gestion des organisations publiques*. Québec : PUQ.
- Gournay, B. (1980). Les décisions des pouvoirs publics : modèles et réalités. In G. Langrod et L. Boulet, *Science et action administrative : mélanges* (pp. 343-367). Paris : Éditeur Organisation
- Grandjean Luthi, F. (2010). *Le leadership des directions d'établissement scolaire : vers une optimisation par des pratiques de Gestion des Ressources Humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Gratton, D. (1997). Victoire pour les Francos. *Le Droit*, (14 janvier)
- Griffiths, D.E. (1958). Administration as Decision-Making. In A.W. Halpin (Ed.). *Administrative Theory in Education*. New York : Macmillan, 119-149.
- Groulx, L. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. In J. Poupart, L-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière & R. Mayer (eds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (55-84). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Haag, C. (2011). *La poulpe attitude. Et si, vous aussi, vous utilisiez votre intuition pour prendre les bonnes décisions ?* Paris : Michel Lafond.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration. *Journal of Educational Administration*, 34(5), pp. 4-11.
- Hallinger, P., & Snidvongs, K. (2005). *Adding value to school leadership and management: A review of trends in the development of managers in the education and business sectors*. National College for School Leadership.
- Hammersley, M., & Gomm, R. (2000). Introduction. In Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (Eds.), *Case Study Method: Key Issues, Key Texts* (pp. 1-16). London: Sage.
- Hassane-Tinga, D. (1998). Les différences perceptuelles entre les enseignants et les supérieurs hiérarchiques du premier degré de la communauté urbaine de Niamey sur les besoins de formation continue des enseignants. *Thèse de doctorat inédite*. Université d'Ottawa, Ottawa.
- Hastie, R. (2010). *Rational choice in an uncertain world: The psychology of judgment and decision making*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York.

- Heller, M. (1994). La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne. *Sociologie et sociétés*, 26(1), pp.155-166.
- Henwood, K., & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm : a framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 4, pp. 225-238.
- Hickling, A., Wilkin, L., & Debreyne, F. (1980). *Technologie de la décision complexe: des aides pour l'élaboration des choix stratégiques*. Bruxelles: Institut Administration-Université
- Hogarth, R. M. (2001). *Educating Intuition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and development*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huberman, A.M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, A.M., & Miles, M.B. (1998). Data Management and Analysis Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (p.179-210). California: Sage.
- Huberman, A.M., & Miles, M.B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^{ème} éd.), Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Inchauspé, P. (1999). *La réforme de l'éducation exige-t-elle aussi une réforme de nos modes de gestion?* Allocution prononcée lors de l'Assemblée générale annuelle des cadres scolaires du Québec, Québec.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC). (2006). *Standards for School Leaders*. [En ligne]. Consulté le 10 mars 2007 à, <http://www.ccsso.org/content/pdfs/isllcstd.pdf>
- IsaBelle, C., Bouchamma, Y., Lapointe, C., Langlois, L., Clarke, P. & Leurebourg, R. (2008). Contexte de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), pp. 1-20. [En ligne]. Consulté le 20 novembre 2008 à, <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/BFE0698A-C463-4F2C-9A89-810CF37D3E40/0/Vol2No1Art4.pdf>
- IsaBelle, C., Weatherall, L., & Gélinas Proulx, A. (2011). Le dispositif VeTIC: pour les leaders scolaires de la francophonie canadienne pluriethnique. In J. Rocque, *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, p. 159-176. Winnipeg : Presses universitaires de St-Boniface.
- Jarrosso, B. (2004). *100 ans de management : Un siècle de management à travers les écrits*. 2^e édition. Paris : Dunod
- Johnson, B.L.Jr., & Kruse, S.D. (2009). *Decision Making for Educational Leaders: Underexamined Dimensions and Issues*. New York: State University of New York Press.
- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58(9), 697-720.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1987). Rational choice and framing decisions. In R. M. Hogarth and M. W. Reder, *Rational Choice : the Contrast Between Economics and Psychology*, (pp. 67-94). Chicago : The University of Chicago Press.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). *Judgement Under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Karsenti, T. (1998). Etude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.). *Introduction à la recherche en éducation*, (pp. 225-247). Sherbrooke, Canada : CRP.

- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 208-233). Université de Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). Vers une formation globale à la recherche. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp.7-15). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kaur, R. (1993). Managerial styles in the public sector. *Indian Journal of Industrial Relations*, 28(4), pp. 363-368.
- Kechidi, M. (s.d.). *Rationalité et contexte de décision : Un retour sur H. Simon*. [En ligne]. Consulté le 18 avril 2009, à <http://gres.apinc.org/IMG/pdf/RationalitKECHIDI.pdf>
- Kepner, C. H., & Tregoe, B. B. (2005). *The new rational manager* (rev. ed.). New York, NY: Kepner-Tregoe.
- Klein, G. (2003). *The power of intuition*. New York: Doubleday
- Klein, G. (1998). *Sources of Power How People Make Decisions*. Cambridge : The MIT Press.
- Koh, L. (2008). Dynamic Handling of Uncertainty for Decision Making.
- Kreit, Z. (2007). Contributions à l'étude des méthodes quantitatives d'aide à la décision appliquées à l'indice du marché d'actions. Thèse doctorat. [En ligne]. Consulté le 24 juillet 2010 : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/41/39/79/PDF/zakwan.pdf>
- Krüger, M.L., van Eck, E., & Vermeulen, A. (2001). Job mobility and Premature Departure of Principals in Primary and Secondary Education in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 21(4), pp. 397-413
- Krüger, M.L., van Eck, E., & Vermeulen, A. (2005). Why principals leave : risk factors for prématuré departure in the Netherlands compared for women and men. *School Leadership and Management*, 25(3), pp. 241-261.
- Labrie, N., & Forlot, G. (1999). *L'enjeu de la langue en Ontario français*. Sudbury (Ontario) : Prise de parole.
- Landry, R., & Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In J.Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*. Moncton : Éditions d'Acadie.
- Langlois, L. (2004). La résolution de problèmes complexes et le leadership de cinq femmes directrices générales de la province de Québec. *Éducation et Francophonie*, XXXII(2), pp. 79-94, (Automne), www.acelf.ca
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, éd. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, 365-89. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Lapointe, B. (2001). Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1).
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. In L. Langlois et C. Lapointe (Dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (pp. 37-48). Montréal : Chenelière.
- Lapointe, C. (2007). *Modèle Lapointe* (cité dans Veltic). [En ligne]. Consulté le 20 janvier 2008 à, <http://www.veltic.ca/lapointe.php>
- Lapointe, C. (2011). Diriger une école en milieu minoritaire francophone c'est contribuer à une société mondiale juste et paisible. *Connexion direction*. Le minimag de l'ADFO, printemps, pp. 5-6.
- Lauzon, N., & Madgin, L. (2003). L'évaluation des ressources humaines. In J-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), (pp.). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

- Laveault, D. (2003). *Les compétences des directions d'école : un atout à ne pas négliger*. Congrès 2003, FQDE. En ligne]. Consulté le 22 février 2009 à, http://www.fqde.qc.ca/uploaded_data/fqde/publications/actes/congres-2003.pdf
- Le Chatelier, H. (1928). *Le taylorisme*. Paris : Dunod.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Touzé, S. (2004). L'école en milieu minoritaire : *Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire*. Ottawa : Centres de recherche, Faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa
- Lebraty, J-F. (2007). Décision et intuition. *Éducation et management*, 33, 33-37.
- Leclerc, J. (2010). *Les minorités linguistiques*. [En ligne]. Consulté le 30 octobre 2010 à, http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/Langues/2vital_lng_minoritaires.htm
- Leclerc, M., & Leclerc-Morin, M. (2007). Les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une école franco-ontarienne. *La Revue du Nouvel-Ontario*, 32, 51-70.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, Hors-Série, pp. 59-90.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal : Guérin.
- Leithwood, K., Begley, P. T. & Cousins, J.B. (1990). The nature, causes, and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), pp.5-31.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, England: National College of School Leadership.
- Leithwood, K.E., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Minneapolis et Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto.
- Lemaire, P. (2005). *Psychologie cognitive*. 2^e édition. Paris : De Boeck
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Agence d'Arc.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1995). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lewin, K. (1950). The consequences of an authoritarian and democratic leadership. In A. W. Couldner (Ed.), *Studies in Leadership* (pp: 409-417). New York: Harper & Row.
- Lieberman, M. D. (2000). Intuition: A social cognitive neuroscience approach. *Psychological Bulletin*, 126(1), pp.109-137.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Californie : Sage.
- Litchfield, E.H. (June 1956). Notes on a General Theory of Administration. *Administrative Science Quarterly*, 1(1), pp. 2-29.
- Luc, E. (2004). *Le leadership partagé : modèle d'apprentissage et d'actualisation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lunenburg, P.C. (2010a). The Decision Making Process. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), pp. 1-12.
- Lunenburg, P.C. (2010b). The Power of Intuition : How to Use Your Gut Feelings to Make Better Managerial Decisions. *Internatinal Journal of Management, Business, and Administration* 13(1), 2010, pp. 1-5.

- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York, John WILEY and Sons, traduction française de J.C. Rouchy and G. Prunier, Paris, Dunod, 1991.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Éditions Chenelière /McGraw-Hill.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park (Calif.): Sage.
- Marshall, M. (2007). *Developing and nurturing professional learning communities: principles used by elementary administrators*. Thèse de maîtrise inédite. Brock University. Consulté le 10 mars 2012, à :http://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/1675/Brock_Marshall_Mary%202007.pdf?sequence=1
- Martin, J.L. (1990). *Superintendents and Unsuccessful Principal: a study in Washington*. Thèse de doctorat. Washington State University.
- Martineau, S., Beauchesne, A., & Tardif, M. (2001). La recherche en éducation ou comment appréhender la complexité de l'action pédagogique en vue de favoriser le développement des compétences professionnelles en enseignement. In A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (dir.). *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles en enseignement* (pp. 7-13). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Massotte, P., & Corsi, P. (2006). *La complexité dans les processus de décision et de management*. Paris : Lavoisier.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Mensacal, C., & Michel, D. (2004). *Théorie des organisations*. [En ligne]. Consulté le 10 novembre 2010 à, www.creg.ac-versailles.fr/spip.php?article210
- Mercier, J. (2001). *L'administration publique : de l'école classique au nouveau management public*. Québec : PUL
- Meirieu, P. (2005). Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer. . . . www.meirieu.com/ARTICLES/SUR%20LES%20COMPETENCES.pdf.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Milaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation* (1re éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Michaud, P. (2003). *La supervision pédagogique. Réflexion théorique et exercices pratiques*. S.l. : s.n.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analyses : An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Ca : Sage.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008a). *Cadre de leadership pour les directions et directions adjointes des écoles catholiques de langue française*. [En ligne]. Consulté le 17 septembre 2011 à, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/PVPCadredeleadership.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008b). *Je veux être direction ou directrice d'école*. [En ligne]. Consulté le 5 novembre 2008 à, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/directobe.html>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012). Qui est responsable de l'éducation de votre enfant ? [En ligne]. Consulté le 17 février 2012 à, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/whosre-f.html#dir>
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éditions des organisations.
- Mintzberg, H. (1984). La profession de manager. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1987). The Strategy Concept 1: Five Ps for Strategy. *California Management Review*, 30(1), p. 11-24.
- Mitchell, J. C. (2000). Case and situational analysis. In R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, key texts* (p. 165-186). London: Sage.
- Mongin, P. (1984). Modèle rationnel ou modèle économique de la rationalité ? *Revue économique*, 35(1), pp.9-64. [En ligne]. Consulté le 3 mai 2009 à, https://studies2.hec.fr/jahia/webdav/site/hec/shared/sites/mongin/acces_anonyme/page%20internet/A6.MonginRE84.pdf
- Morel, C. (2002). *Les décisions absurdes*. Paris : Gallimard.
- Morin, Y. (2007). L'émergence de l'Ontario français et de son processus identitaire: au seuil des luttes scolaires, 1904-1910. In Y. Herry & C. Mougeot (Éd.). *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 16-23.
- Mosher, R. & Purpel, D. (1972). *Supervision: The reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Moxnes E. (2000). Not only the tragedy of the commons: misperceptions of feedback and policies for sustainable development (Jay Wright Forrester Prize Lecture, 2000). *System Dynamics Review* 16(4), pp. 325-348.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires de France (Que sais-je ? 3, 2591).
- Mucchielli, A. (Éd.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (1998). *Les sciences de l'information et de la communication*. Paris : L'Harmattan.
- Mujawamariya, D., & Lirette-Pitre, N. (2004). Du matériel didactique en sciences conçu pour des enseignants en milieu francophone minoritaire : mise à contribution du potentiel des étudiants maîtres. *Francophonies d'Amérique*, 18, 37-50.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), pp. 110-138.
- Myers, D.G. (2002). *Intuition : Its Power and Perils*. London : Yale University Press
- Neuert, J. (2005). *The logic of managerial decision making process: rational conduct in the context of multiple behavioural patterns: conjectures and refutations tested via an experimental investigation*. [En ligne]. Consulté le 2 octobre 2010 à, www.lab.uni-koeln.de/gew2005/public/.../Neuert.pdf?p...
- Nizard, J. (1986). *50 mots clefs pour le management*. Toulouse : Privat.
- Noiseux, G. (1998). *Traité de formation à l'enseignement par médiation : Tome 2. Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*. Sainte-Foy, MST Éditeur.
- Northouse, P.G. (2007). *Leadership : Theory and practice* (4th Edition). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- OCDE (2009). *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques, IV*. Editions OCDE.

- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2011). *Rendement des élèves de l'Ontario*. [En ligne]. Consulté le 21 décembre 2011 à, http://www.eqao.com/pdf_f/11/OQRE_ProvincialReport_Secondary2011.pdf
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2004). *Utiliser les données pour favoriser la réussite des élèves*. [En ligne]. Consulté le 15 décembre 2010 à, <http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/9000/249409.pdf>
- Office des Affaires francophones de l'Ontario (2005). *Les minorités raciales francophones en Ontario*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Owens, R.G. (1998). *Organizational behavior in education*. (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (2006). Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 26(1), pp. 139-153.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Papa, F. Jr. (2007). Why Do Principals Change Schools ? A Multivariate Analysis of Principal Retention. *Leadership and Policy in Schools*, 6, pp. 267-290.
- Parker, A.M., & Fishhoff, B. (2005). Decision-making Competence : External Validation Through an Individual-differences Approach. *Journal of Behavioral Decision Making*, 18, pp. 1-27
- Parkin, A. (2010). Rendement scolaire: le Canada fait bonne figure. *Cyberpresse*. [En ligne]. Consulté le 10 décembre 2010 à, http://www.cyberpresse.ca/opinions/201012/09/01-4350846-rendement-scolaire-le-canada-fait-bonne-figure.php?utm_categorieinterne=traficdrivers&utm_contenuinterne=cyberpresse_B9_place-publique_1242600_accueil_POS3
- Parthenay, C. (s.d.). *Herbert Simon : rationalité limitée, théorie des organisations et sciences de l'artificiel*. [En ligne]. Consulté le 10 décembre 2010 à, <http://www.scribd.com/doc/48024844/Herbert-Simon-la-rationalite-limitee-article-de-Claude-Parthenay>
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Pelletier, G. (1999). *Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2000). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances. In P. Perrenoud, (Dir.), (pp.). *L'énigme de la compétence en éducation*. Paris : Éditions Sociales Françaises.
- Pettruzzi, M. (2008). Why are public school systems so bureaucratic? [En ligne]. Consulté le 19 avril 2011 à : <http://newtalk.org/2008/11/why-is-there-so-much-school-bu.php>
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : PUQ.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pirès, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Maragada, Bruxelles.

- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont : Mardaga Éditeur.
- Privé, C. (2009). *L'impact du leadership transformationnel sur l'efficacité organisationnelle*. [En ligne]. Consulté le 27 décembre 2010 à, http://www.chairelacapitale.ensp.ca/CAPITALE/docs/Midi_rencontres/PPT_CPrive%20mars091.pdf
- Proulx, D. (2008). La décision en administration publique. In D. Proulx (Dir.) *Management des organisations publiques : Théories et applications* (pp. 86-102). Québec : PUQ.
- Pruneau, D., & Langis, J. (2000). L'enseignement et l'apprentissage des sciences en milieu minoritaire : défis et possibilités. *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire*. Moncton, NB. Consulté à, <http://www.acelf.ca/liens/crde/articles/20-pruneau.html>
- Quadrat-Ullah, H. (2008). *Complex decision making : theory and practice*. New England: Springer
- Robbins, S. (2003). *Prenez la bonne décision : Améliorer votre processus décisionnel pour mieux travailler et mieux vivre*. Paris : Pearson Education France.
- Rocque, J. (2006). *Vers l'élaboration d'une politique de l'exogamie dans le cadre de la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire*. [En ligne]. Consulté le 19 février 2012 à, <http://www2.ustboniface.ca/cusb/jrocque/8-I-03-Rocque.pdf>
- Rowan, B. (2008). External environments of schools. In W.K. Hoy & C.G. Miskel (ed.). 8 th Edition. *Educational Administration : Theory, Research, and Practice* (pp. 255-290). New York : McGraw Hill.
- Roy, S.N. (2004). L'étude de cas. In B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (pp. 159-184). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, (pp. 199-225). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing : the art of hearing data*. Thousand oaks, CA, Sage Publications.
- Rubin, H.J., & Rubin, I.S. 2005. *Qualitative interviewing : the art of hearing data*. 2nd ed. Thousand oaks, CA, Sage Publications.
- Salmon, P., Stanton, N., Walker G., & Green, D. (2006). Situation awareness measurement: A review of applicability for C4i environments. *Applied Ergonomics* 37, pp. 225-238.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20, pp. 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, (Eds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (pp.171-198). Sherbrooke : Edition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. 5e éd. (pp. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (pp. 337-361). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L., Landry, R., & Lafortune. (2007). Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. In C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs d'enseignement, Regards croisés* (pp. 257-281). Québec : PUQ.
- Scheid, J-C. (2005). *Les grands auteurs en organisation*. 2^e édition. Paris : Dunod.

- Schoenfeld, A. H. (2011). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. New York, NY: Routledge.
- Selltiz, C., Wrightsman, I.S., & Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : Éditions HRW.
- Sergiovanni, T.J. (1999). Refocusing leadership to build community. *The High School Magazine*, 7(1), pp. 11-15.
- Sergiovanni, T.J. (1996). *Leadership for the schoolhouse : How is it different? Why is it important?* San Francisco : Jossey Bass.
- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Sergiovanni, T.J. , Burlingame, M., Coombs, F.S., & Thurston, P.W. (1999). *Educational Governance and Administration*, 4e edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Sfez, L. (2004). *La décision*. Paris: PUF.
- Shapiro, J.P. & Stefkovitch, J.A. (2005). Viewing Ethical Dilemmas Through Multiple Paradigms. In J.P. & J.A. Stefkovitch. *Éthical Leadership and Decision Making in Education: applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas*. 2nd Edition (pp. 10-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Simon, H.A. (1946). The Proverbs of Administration. *Public Administration Review*, 6(1), Winter, pp. 53-67.
- Simon, H.A. (1947). *Administrative Behaviour*. New York, NY: Macmillan.
- Simon, H. A. (1958). The Role of Expectations in an Adaptive or Behavioristic Model. In M. J. Bowman (ed.). *Expectations, Uncertainty and Business Behavior* (pp. 49-58). New York: Social Science Research Council.
- Simon, H.A. (1960). *The New Science of Management Decision*. New York : Harper and Row.
- Simon, H.A. (1976). *Administrative behavior: A study of decision-making process in administrative organization*. 3rd ed. New York: Free Press
- Simon, H.A. (1977). *The New Science of Management Decision* (3rd revised edition; first edition 1960). Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Simon, H.A. (1983). *Administration et Processus de décision*. Paris : Economica.
- Simon, H.A. (1987). Making management decisions: The role of intuition and emotion. *Academy of Management Executive*, 5, pp. 57-63.
- Simon, H.A. (1991). *Rationality in Political Behavior*. Carnegie Mellon University.
- Simon, H.A. (1997). *Models of bounded rationality: Empirically grounded economic reason*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sinclair, M., & Ashkanasy, N. M. (2005). Intuition: Myth or a decision-making tool. *Management Learning*, 36(3), pp. 353-370.
- Snipes, J.; Doolittle, F. & Herlihy, C. (2002). *Foundations for success: Case studies of how urban schools improve student achievement*. New York: MDRC.
- Snowden, D.J. & Boone, M.E. (2007). A Leader's Framework for Decision Making. *Harvard Business Review*, pp. 1-9.
- St-Germain, M. (2001). Décentralisation et rapports de forces : Une conséquence de la nouvelle gestion publique : L'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie*, 29(2). [En ligne]. Consulté le 20 octobre 2007 à, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-2/01-StGermain.html>
- St-Germain, M. (2007). *Pratique de leadership des directions et relations avec la communauté*. [En ligne]. Consulté le 20 février 2012 à, http://www.acelf.ca/c/fichiers/Actes07_A7.pdf
- St-Germain, M. (2008). Modèles et approches de développement professionnel. AEFO.

- St-Pierre, M. (2001). La formation continue des directeurs d'école : Réalité et défi. In L. Lafortune, C. Deaudelin, Doudin, P-A. et Martin (Dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (pp. 99-115). Québec : PUQ.
- St-Pierre, M. (2004). Le partenariat éducationnel en éducation et ses incidences sur l'harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire. *Éducation et francophonie*, 32(2), pp. 111-132. [En ligne]. Consulté le 10 mars 2009 à, <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Lepartenariatdecisionnel.pdf>
- Stake, R.E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Dir.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Stake, R. (1996). The art of case study research. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 11(2), pp. 167-169.
- Stake, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. In R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, key texts* (pp. 20-26). London: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. 3rd ed., (pp. 119–150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Starrat, R.J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), pp. 185-202.
- Statistique Canada (2006). *Population de langue maternelle française, Canada, provinces, territoires et Canada moins le Québec, 1996 à 2006*. [En ligne]. Consulté le 10 mars 2009 à, <http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/language/tables/annexA5.htm>
- Stegö, E., Gielen, K., Glatter, R. & Hord, S-M. (1988). *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*. Paris : Economica.
- 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, pp. 1-29.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tanguy, L. (2005). De l'éducation à la réformation : quelles réformes ? *Éducation et sociétés*, 16, pp. 99-122.
- Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : perceptions et croyances des enseignants. *La Revue canadienne de langues vivantes*, 49, pp. 787-798.
- Tardif, M.; Lessard, C. & Mukamurera, J. Le renouvellement de la profession enseignante : tendances et défis des années 2000. *Éducation et Francophonie*, XXIX(1). Numéro thématique. Téléaccessible à, www.acelf.ca/revue/xxix-1/
- Taylor, F.W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. London, UK: Harper & Brothers.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research : Analysis Types and Software Tools*. New York : The Falmer Press.
- Thériault, J.Y. (1999). *Francophonies minoritaires au Canada : L'état des lieux*. Moncton, N.-B. : Les Éditions d'Acadie.
- Thiétard, R.-A. (2004). Comprendre l'entreprise et son organisation. Les composantes du management. *Les cahiers français*, p. 321.
- Tourangeau, R.E. (2008). In loco parentis: An investigation of the law, risk management and risk issues in the context of education from the perspective of educators. *Thèse de doctorat inédite*, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Tourette-Turgis, C. (1996). *Le counselling*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?

- Towler, M., & Keast, S. (2009). *Rational decision making for managers : An introduction*. England : John Wiley & Sons
- Turgeon, B., & Lamaute, D. (2006). *Le management : dimension pratique*. 2^e édition. Montréal : Chenelière
- Ubaldi, J-L. (2005). *Les compétences*. Paris : Éditions Revue EP.S.
- UNESCO. (2010). *Prêts à la réussite scolaire : les pratiques d'enseignement de qualité qui améliorent les programmes d'EPPE inclusifs et novateurs*. [En ligne]. Consulté le 25 septembre 2010 à, <http://www.unesco.org/new/fr/world-conference-on-ecce/practical-information/special-events/ready-for-success-in-school-quality-teaching-practices-for-scaling-up-inclusive-and-innovative-ecce-programmes/>
- UNESCO. (2007). *Renforcer l'apprentissage : De l'accès au succès. Rapport de la première réunion d'experts : Définir les domaines d'action, 26-28 mars 2007*. [En ligne]. Consulté le 9 mai 2009 à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001556/155642f.pdf>
- Van Barneveld, C. (2008). *Utiliser les données pour améliorer le rendement des élèves*. [En ligne]. Consulté le 21 décembre 2011. http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Using_DataFr.pdf
- Van der Maren, J.M. (1993). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Librairie de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Verma, G., & Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London and Philadelphia : Falmer Press.
- Walsham, G. (1995). Interpretive Case-Studies in Is Research - Nature and Method. *European Journal of Information Systems* 4, pp. 74-81.
- Waters, T., Marzano, R.J., & McNulty, B.A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Mid-Continent Research for Education and Learning, Aurora (CO).
- Wayman, J. C., & Stringfield, S. (2006). Data use for school improvement: School practices and research perspectives. *American Journal of Education*, (112), p. 463-468.
- Weber, M. (1921). *Économie et société*. Paris: Plon.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Welch, D.A. (2002). *Decisions, decisions: The art of effective decision making*. Amherst, NY: Prometheus Books
- Werner, O., & Schoepfle, G. M. (1987). *Systematic fieldwork*, Vol. 1: *Foundations of ethnography and interviewing*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wiles, K. (1980). *Supervision for Better Schools* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), pp. 58-65.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organization*, 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

ANNEXE I : Formations des directions d'écoles francophones au Canada

PROVINCES	ANNÉES D'ENSEIGNEMENT	LANGUE DE FORMATION	DIPLÔME DE CYCLE	QUALIFICATIONS	UNIVERSITÉS POSSIBLES
Alberta	~ 5 ans	Français ou anglais	Maîtrise en science de l'éducation constitue un atout	Permis d'enseignement émis par le ministère de l'Éducation de l'Alberta	Faculté St-Jean ou ailleurs au Canada
Colombie - Britannique	Au moins 5 ans	Français ou anglais	Maîtrise en science de l'éducation complétée ou en voie d'être complétée	Certification du BC of College Teachers Maîtrise du français et de l'anglais Leadership dans une école francophone en milieu francophone minoritaire	Université Simon Fraser
Manitoba	Plusieurs années	Français ou anglais	Baccalauréat en éducation Dans certains cas, une maîtrise en éducation constitue l'exigence minimale	Brevet d'administrateur ou Brevet de direction décerné par la section des brevets du ministère de l'Éducation, de la citoyenneté et de la jeunesse du Manitoba	Collège universitaire de St-Boniface (en français) Université de Brandon et Université du Manitoba
Saskatchewan	Au moins 5 ans	Français ou anglais	Maîtrise en administration scolaire	Certificat en enseignement émis par le ministère de l'Éducation de Saskatchewan. Maîtrise du français, bonne connaissance de l'anglais Connaissance du milieu francophone minoritaire	Université de la Saskatchewan ou ailleurs au Canada
Nouveau-Brunswick	Au moins 5 ans	Français	Maîtrise en administration scolaire	Certification d'aptitude à la direction des écoles décernée par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick	Université Moncton
Nouvelle-Écosse	Au moins 5 ans	Français-Anglais (Bouchamma 2005)	Maîtrise en administration scolaire Ou Cours de direction scolaire	Brevet d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse	Université de Moncton Université Ste-Anne
Ile-du-Prince-Édouard	Au moins 5 ans	Français ou anglais	Diplôme (maîtrise de préférence) en éducation et au moins un cours en administration scolaire	Brevet d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation de l'Ile-du-Prince-Édouard Expérience ou formation reçue en pédagogie innovatrice et en enseignement en milieu minoritaire	Université de Moncton Université Ste-Anne University of Prince Edward Island
Terre-Neuve et Labrador	Au moins 5 ans	Français ou anglais	Maîtrise en éducation (un atout) ou baccalauréat en éducation assorti	Brevet d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador Maîtrise de la langue anglaise parlée et écrite	Université de Moncton
Ontario	Au moins 5 ans	Français	Maîtrise en administration éducationnelle	2 qualifications additionnelles de spécialiste Programme de qualification à la direction	Université d'Ottawa, et Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes Université Laurentienne de Sudbury
			Moitié d'une maîtrise	1 qualification additionnelle	
Québec	Au moins 5 ans	Français	Formation de deuxième cycle d'au moins 30 crédits en administration liés à la direction (au moins six crédits doivent être acquis avant la 1 ^{re} affectation. Le reste de la formation est à compléter au cours des cinq années qui suivent)	Certification du ministère de l'Éducation du Québec	Réseau de l'Université du Québec (Abitibi-Témiscamingue, Chicoutimi, Montréal, Outaouais, Rimouski), Université Laval, Université Sherbrooke)

ANNEXE II : Feuille explicative et formulaire d'invitation des directions d'école

Monsieur le directeur d'école, Madame la directrice d'école,

Bonjour,

Je m'appelle ... Je suis étudiant au doctorat à (...).

La direction générale de votre Conseil scolaire nous a donné l'autorisation de communiquer avec vous.

Le but de notre projet est d'améliorer les décisions pédagogiques complexes, c'est-à-dire non programmées, des directions d'école primaire en milieu francophone minoritaire en Ontario. Cela étant dit, notre recherche s'éloigne des théories normatives de prise de décision et cherche à voir comment en réalité lesdites directions en prennent. Car les théories normatives notamment la théorie de la décision rationnelle présentent comment les individus devraient prendre une décision et non comment ils procèdent en situation réelle.

Votre participation consistera, si vous acceptez, à participer à deux entrevues semi-structurées et à rédiger un journal réflexif.

Votre participation est essentielle. Elle sera grandement appréciée et nous fournira les informations nécessaires pour proposer des outils pour l'amélioration de la qualité des décisions pédagogiques complexes efficaces ce, en vue de la réussite scolaire de l'élève dans son milieu. Nous pourrions également y décrire les activités et le processus décisionnel dans un secteur aussi prépondérant que la supervision pédagogique en milieu francophone minoritaire. En fin de compte, les résultats de notre recherche permettront de mieux outiller les directions d'école pour l'amélioration de la qualité des décisions pédagogiques complexes prises en vue de la réussite de l'élève dans son milieu.

Notez qu'à la suite des deux entrevues et au journal réflexif, le verbatim sera analysé par le co-chercheur et, qu'à aucun moment, votre nom ne sera divulgué.

Ainsi, vous sera acheminé par courrier ordinaire un formulaire de consentement comprenant deux sections :

1. votre autorisation à vous interviewer et à nous enregistrer lors de deux séances d'entrevue
2. votre acceptation à rédiger un journal réflexif.

Votre participation est volontaire. Si vous avez des questions, en tout temps, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale et - ou le co-chercheur.

Également, si lors des deux entrevues ou du journal réflexif, vous sentez un inconfort, en tout temps, vous pourrez vous retirer du projet.

Veillez agréer, Monsieur le directeur, Madame la directrice, l'expression de nos remerciements anticipés.

Annexe III :

Feuille explicative et formulaire d'autorisation pour les directions généraux des conseils scolaires

Ottawa, le vendredi 3 juillet 2009

Madame la directrice de l'éducation,
Monsieur le directeur de l'éducation,
Conseil scolaire de l'Ontario

Objet : Recherche sur la prise de décision dans la supervision pédagogique par les directions d'école en milieu francophone minoritaire

Bonjour,

Je m'appelle (...). Je suis étudiant au doctorat à (...).

Le but de notre projet est d'améliorer les décisions pédagogiques complexes, c'est-à-dire non programmées, des directions d'école primaire en milieu francophone minoritaire en Ontario. Cela étant dit, notre recherche s'éloigne des théories normatives de prise de décision et cherche à voir comment en réalité lesdites directions en prennent. Car les théories normatives notamment la théorie de la décision rationnelle présentent comment les individus devraient prendre une décision et non comment ils procèdent en situation réelle.

Votre autorisation est essentielle afin que je puisse communiquer avec les directions d'école de votre conseil scolaire. Elle sera grandement appréciée, car elle permettra d'enrichir les programmes de formation en tenant compte des commentaires de vos directions d'école et des enseignants de votre conseil scolaire. Durant l'année scolaire 2009-2010, la participation des directions d'école consistera à nous accorder deux entrevues semi-structurées de 45 à 60 minutes chacune et à rédiger un journal réflexif. Quant aux enseignants, ils seront invités à participer à une entrevue semi-dirigée individuelle de 45 à 60 minutes.

L'objectif principal consiste à mieux comprendre la prise de décision chez les directions d'école en milieu francophone minoritaire en Ontario. Grâce aux données qui seront recueillies, nous pourrions proposer des outils pour l'amélioration de la qualité des décisions pédagogiques complexes efficaces ce, en vue de la réussite scolaire de l'élève dans son milieu. Nous pourrions également et décrire les activités et le processus décisionnel dans un secteur aussi prépondérant que la supervision pédagogique en milieu francophone minoritaire. Au bout du compte, les résultats de notre recherche permettront de mieux outiller les directions d'école pour l'amélioration de la qualité des décisions pédagogiques complexes prises en vue de la réussite de l'élève dans son milieu.

Dans ce sens, nous aimerions solliciter également votre participation à une entrevue semi-structurée individuelle d'une durée de 45 à 60 minutes à l'heure qui vous conviendra le mieux.

Si vous avez des questions, en tout temps, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale et le co-chercheur.

Également, vous pourrez signaler votre accord à (...) par courriel ou par courrier ordinaire.

Veuillez agréer, Monsieur le directeur de l'éducation, Madame la directrice de l'éducation, l'expression de nos remerciements anticipés.

ANNEXE IV : Feuille explicative et formulaire d'invitation des enseignants

Madame l'enseignante,
Monsieur l'enseignant,

Bonjour,

Je m'appelle (...) Je suis étudiant au doctorat à (...).

La direction générale de votre Conseil scolaire nous a donné l'autorisation de communiquer avec vous.

Le but de notre projet est d'améliorer les décisions pédagogiques complexes, c'est-à-dire non programmées, des directions d'école primaire en milieu francophone minoritaire en Ontario. Cela étant dit, notre recherche s'éloigne des théories normatives de prise de décision et cherche à voir comment en réalité lesdites directions en prennent. Car les théories normatives notamment la théorie de la décision rationnelle présentent comment les individus devraient prendre une décision et non comment ils procèdent en situation réelle.

Votre participation consistera, si vous acceptez, à participer à une entrevue semi-structurée. Votre participation est essentielle. Elle sera grandement appréciée et nous fournira les informations nécessaires pour proposer des outils pour l'amélioration de la qualité des décisions pédagogiques complexes efficaces chez votre direction d'école ce, en vue de la réussite scolaire de vos élèves. Nous pourrions également y décrire les activités et le processus décisionnel dans un secteur aussi prépondérant que la supervision pédagogique en milieu francophone minoritaire. En fin de compte, les résultats de notre recherche permettront de mieux outiller les directions d'école pour l'amélioration de la qualité des décisions pédagogiques complexes prises en vue de la réussite de l'élève dans son milieu.

Notez qu'à la suite de l'entrevue, le verbatim sera analysé par le co-chercheur et, qu'à aucun moment, votre nom ne sera divulgué.

Ainsi, vous sera acheminé par courrier ordinaire un formulaire de consentement comprenant :

vos autorisations à vous interviewer et à enregistrer notre entrevue.

Votre participation est volontaire. Si vous avez des questions, en tout temps, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale et - ou le co-chercheur.

Également, si lors de l'entrevue, vous sentez un inconfort, en tout temps, vous pourrez vous retirer du projet.

Veillez agréer, Madame l'enseignante, Monsieur l'enseignant, l'expression de nos remerciements anticipés.

ANNEXE V : Protocole d'entrevue pour les directions d'école

1. Qu'entendez-vous par supervision pédagogique ?
2. En quoi consiste, selon vous, la prise de décision en supervision pédagogique ?
3. Décrivez-moi votre travail en tant que direction d'école.
4. Nommez trois décisions complexes que vous avez prises depuis septembre 2009 en supervision pédagogique. Comment est-ce que vous avez pris votre décision ? Sur quels éléments avez-vous basé votre décision ? Avez-vous consulté des enseignants, des collègues-directions, des amis ou autres ? Expliquez.
5. Y a-t-il un guide de procédures à suivre pour régler les problèmes ou pour faire face aux situations pédagogiques ? Si non, comment procédez-vous pour prendre une décision quand les problèmes complexes se présentent en supervision pédagogique ?
6. À votre avis, comment est-il possible de développer la compétence de la prise de décision en supervision pédagogique ?
7. Depuis combien de temps occupez-vous le poste de direction d'école ? Vos expériences vous aident-elles à prendre de meilleures décisions en supervision pédagogique ? Expliquez.
8. En quel sens le milieu francophone minoritaire influence-t-il vos prises de décisions en supervision pédagogique ?
9. Si nous schématisons, quelles sont les étapes que vous suivez pour prendre une décision complexe en supervision pédagogique ?

Merci de votre participation à ma recherche !

ANNEXE VI : Protocole d'entrevue pour les directions de l'éducation

1. Décrivez-moi le travail de la direction d'école.
2. Qu'entendez-vous par supervision pédagogique et par prise de décision ?
3. Existe-t-il un guide qui encadre les prises de décisions en supervision pédagogique ? Devrait-il exister un guide de procédures pour la prise de décisions complexes non programmées en supervision pédagogique pour les directions d'école de votre conseil scolaire ? De quels éléments devrait-il être composé ?
4. Sur quels aspects doivent-ils se baser pour prendre des décisions complexes non programmées en supervision pédagogique ?
5. Selon vous, comment est-il possible de développer la compétence de la prise de décisions complexes non programmées pour une direction d'école travaillant en milieu francophone minoritaire ?
6. Qu'est-ce qui est fait au niveau de votre conseil scolaire pour aider les directions d'école à développer cette compétence ?
7. Est-ce que le fait de travailler dans un milieu francophone minoritaire influence les prises de décisions non programmées en supervision pédagogique des directions d'école de votre Conseil ? Expliquez.
8. Si nous schématisons, selon vous, quelles sont les étapes qu'une direction d'école doit suivre pour prendre une décision complexe non programmée efficace en supervision pédagogique ?

Merci de votre participation à ma recherche !

ANNEXE VII : Protocole d'entrevue pour les enseignants

1. Décrivez-moi le travail de la direction d'école. Nommez trois situations pédagogiques complexes dans lesquelles la direction d'école a dû prendre des décisions depuis le mois de septembre de cette année.
2. Qu'entendez-vous par supervision pédagogique ? La prise de décision de votre direction d'école en supervision pédagogique influence-t-elle votre enseignement ?
3. La prise de décision de votre direction d'école en supervision pédagogique influence-t-elle l'apprentissage des élèves ? Comment ?
4. De quelles façons, les prises de décision par les directions d'école en supervision répondent-elles aux besoins des enseignants et des élèves ?
5. Depuis combien de temps êtes-vous enseignant ?
6. À votre avis, comment est-il possible de développer la compétence de la prise de décision en supervision pédagogique ?
7. À votre avis, travailler en milieu francophone minoritaire a un impact sur les prises de décisions en supervision pédagogique que la direction doit prendre ? Si oui, comment ?
8. Si nous schématisons un peu, quelles sont les étapes que suit votre direction ou doit suivre une direction d'école pour prendre une décision complexe en supervision pédagogique ?

Merci de votre participation à ma recherche !

ANNEXE VIII : APPROBATION

Numéro de dossier: 09-01

Date (mm/jj/aaaa): 09/29/2009



Université d'Ottawa University of Ottawa
Service de subventions de recherche et déontologie Research Grants and Ethics Services

Certificat d'approbation déontologique CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

Nom de famille	Prénom	Affiliation	Rôle
		Éducation / Éducation	Superviseur
		Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 09-01

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Prise de décision dans la supervision pédagogique en milieu francophone minoritaire: une étude multi-cas en Ontario (Canada)

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
09/29/2009	09/28/2010	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A

Numéro de dossier:

Date (mm/jj/aaaa): 09/29/2009



Université d'Ottawa University of Ottawa
Service de subventions de recherche et déontologie Research Grants and Ethics Services

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: http://www.ssr.d.uottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application_dwn.asp.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste en nous contactant par courriel à:

Signature:

Responsable de la déontologie en recherche
Pour

ANNEXE IX : Formulaire de consentement

AUTORISATION ET CONSENTEMENT

Titre du projet :

Prise de décision pédagogique en milieu francophone minoritaire en Ontario (Canada)

Responsables du projet en Ontario :

(...) étudiant - Co-chercheur

professeure-chercheuse principale (directrice de thèse)

(...)

Nature de ma participation :

Participer à une entrevue semi-structurée individuelle de 45 à 60 minutes.

Avantage (s) personnel (s) pouvant découler de ma participation :

Contribuer à :

1. comprendre la prise de décision chez les directions d'école en milieu francophone minoritaire afin d'assurer la réussite de l'élève dans son milieu.
2. Documenter et décrire les activités et le processus décisionnel dans un secteur aussi prépondérant que la supervision pédagogique en milieu francophone minoritaire.
3. Proposer des outils pour l'amélioration de la qualité des décisions pédagogiques complexes efficaces chez les directions d'école ce, en vue de la réussite scolaire des élèves en milieu francophone minoritaire

Inconvénient (s) personnel (s) pouvant découler de ma participation :

Aucun, étant donné l'anonymat des répondants.

Risque (s) :

Aucun, étant donné le respect de l'anonymat des répondants.

Information concernant le projet :

L'étudiant-co-chercheur et la professeure-chercheuse s'engagent à répondre, à ma satisfaction, à toute question que je poserai à propos du projet de recherche que j'accepte de participer.

Les données serviront à répondre à la question de recherche de l'étudiant.

L'étudiant-co-chercheur et la professeure-chercheuse s'engagent à retranscrire les données, puis à les utiliser, à les conserver sous clé dans le bureau de la directrice de thèse afin de les garder confidentielles jusqu'à la soutenance et-ou la publication de la thèse. Ces données serviront à répondre à la question de recherche de l'étudiant. Seuls le co-chercheur et la chercheuse principale auront accès aux données.

Participation :

Il est entendu que ma participation au projet de recherche décrit ci-dessus est tout à fait libre. Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue/ un journal réflexif de refuser d'y participer ou de refuser de répondre à certaines questions.

Confidentialité :

Il est entendu que mon anonymat sera également assuré et tout extrait de mes réponses lors de l'entrevue/journal réflexif sera fait sous un pseudonyme. De plus, les personnes menant la recherche prennent l'engagement de ne pas citer des propos ou de ne pas dévoiler des informations personnelles qui pourraient permettre de m'identifier, même sous le couvert d'un pseudonyme.

Copie :

Deux copies du présent document me sont remises et les deux copies doivent être signées. Une copie sera retournée au co-chercheur et l'autre doit être conservée dans mes dossiers.

Financement :

Le présent projet de recherche s'inscrit dans le cadre du projet de thèse de doctorat de l'étudiant – co-chercheur.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa

Acceptation : Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par (...), laquelle recherche est supervisée par la professeure (...).

Signature du participant : _____

Date : _____

Signature du co-chercheur : _____

Date : _____

Signature de la chercheuse principale : _____

Date : _____

ANNEXE X : Catégories conceptuelles



Annexe XI (suite)

Tableau des catégories conceptuelles et définition des codes

Catégories	Sous-catégories	Nouveaux codes	Définition des codes
Fonctions de la direction d'école	Rôle de promotion de la langue et de la culture françaises	Envers la communauté	Réfère aux énoncés se rapportant aux différentes dimensions des tâches, des fonctions ou du rôle que joue la direction pour promouvoir la langue et la culture françaises dans la communauté. <i>Ex. : « servir la culture francophone qui est très importante et favoriser les activités culturelles et apporter un soutien au renouvellement pédagogique » (01DE3)</i> <i>Ex. : « C'est s'assurer que la collaboration est bien présente chaque jour et [...] également initier une espèce de lien avec la communauté francophone. » (01DE4)</i> <i>Ex. : « Sans rien enlever à la langue anglaise, aux anglophones, il faut s'affirmer et comprendre ses racines, sa culture » (02DE1).</i> <i>Ex. : « On garde (...) notre culture. On a aussi pour rôle de permettre aux gens, aux élèves, à la communauté de voir que l'espace francophone n'est pas juste dans les quatre coins de notre école. Mais ça se répand un peu partout » (03DE2).</i>
		Envers l'école	Réfère aux énoncés se rapportant aux différentes dimensions des tâches, des fonctions ou du rôle que joue la direction auprès de l'école <i>Ex. : « On doit vraiment se référer à l'école. Ici, nous avons 52 nationalités différentes. Donc, les enfants nous arrivent avec une culture différente qui très enrichissante. Nous avons quand même des défis parce que la francophonie n'est pas répandue dans la région premièrement. Donc, c'est un milieu artificiel. On doit s'adapter vraiment à la culture de notre école pour arriver à grandir. On ne peut pas arriver avec un programme et dire ok on est dans une école francophone et on adopte ça comme ça. C'est impossible. On doit vraiment adapter notre programme d'étude à notre clientèle. » (01DE3)</i> <i>Ex. : « Définitivement comme je l'ai dit dans le passé, on a une école</i>

			<i>minoritaire francophone. Donc, on a des défis particuliers qu'une école anglophone majoritaire n'aura pas nécessairement : le défi de la langue, le défi du vocabulaire, le défi de la compréhension, le défi. Donc, c'est définitif, quand on prend des décisions pédagogiques complexes, on doit tenir compte d'abord et avant tout de notre clientèle francophone. » (01DE2)</i> <i>Ex. : « ... aussi vivre la culture franco-ontarienne à l'intérieur même des murs de l'école avec la grande communauté puis de faire des activités multiculturelles à la fois francophones et franco-ontariennes et de vivre cette culture-là » (02DE3).</i>
		Envers les parents	Réfère aux énoncés se rapportant aux relations de la direction avec les parents des élèves <i>Ex. : « C'est de répondre aussi aux besoins des parents, aux besoins différents des parents qui sont nos clients. » (01DE4)</i> <i>Ex. : « Il faut bien roder les parents surtout les parents. Il y a un parent sur deux qui ne parle pas français. Il faut leur montrer l'importance de la langue française puis qu'ils l'apprennent également, puis qu'ils lèguent aussi les valeurs de la culture franco-ontarienne à leur enfant » (02DE3).</i> <i>Ex. : « ... donner aux parents des domaines, des adresses francophones, des livres, des activités, de les sensibiliser. Car, souvent le français est juste à l'école » (02DE3EAO1).</i> <i>Ex.: « C'est aussi la gestion des parents, souvent des gens peu instruits. Alors, c'est notre responsabilité qu'ils connaissent leurs devoirs, puisque tout comme ils ont des attentes vis-à-vis de nous, l'école en a aussi vis-à-vis d'eux » (04DE3)</i>
	Rôle de gestion de l'activité éducative	Envers le personnel enseignant	Réfère aux énoncés se rapportant aux différentes dimensions des tâches qui couvrent tout ce qui a trait à l'apprentissage des élèves et tout ce qui entoure l'accompagnement du personnel enseignant. <i>Ex. : « Mon premier vrai travail est d'assurer que ce qui est enseigné, ce qui devrait être enseigné et que mes enseignants aient tout ce qu'il faut pour pouvoir mener à terme cette tâche-là. (...). Je veux m'assurer, au niveau de la supervision, que mes enseignants ont de bons outils. On parle de manuel, mais aussi de bonnes stratégies et de bonnes méthodes. Je veux m'assurer s'ils ont des besoins, mais qu'ils se sentent confortables pour venir me voir</i>

			<i>et m'en parler » (02DE2)</i> <i>Ex.: « Mon travail est naturellement de faire la supervision de personnel que ce soit le personnel enseignant ou le personnel de conciergerie et le personnel... Donc, tous les services autour de l'enseignant font partie de la supervision du personnel enseignant. » (04DE3)</i> <i>Ex.: « En échangeant les expériences pédagogiques qui se vivent au sein des écoles, chacun sort gagnant et prêt à cheminer en pédagogie avec son personnel selon le plan d'action qu'ils ont mis en place. De l'appui pédagogique et du mentorat sont également disponibles pour les appuyer dans leur rôle de leader pédagogique qui n'est plus aussi décideur que par le passé, mais bien plus mobilisateur, plus rassembleur; la direction d'école en 2010 est un guide qui appuie l'excellent travail qui fait en sorte que l'équipe permet à chaque élève d'atteindre la réussite et d'améliorer ses résultats. » (04DG)</i>
		Envers les élèves	Réfère aux énoncés se rapportant aux différentes dimensions des tâches, des fonctions ou du rôle que joue la direction auprès des élèves. <i>Ex.: « C'est d'amener les élèves dans des activités enrichissantes, des activités authentiques pour leur permettre d'exploiter tellement leur potentiel pour devenir des gens avec tous les éléments possibles pour réussir. » (01DE4)</i> <i>Ex.: « assurer les initiatives pour améliorer l'apprentissage pour que nos élèves puissent être bien à l'école comme milieu de vie, mais aussi qu'il y ait de l'amélioration dans leur réussite. » (02DE2)</i>
	Rôle d'intendance	Envers la gestion de l'école	Réfère aux énoncés se rapportant aux différentes dimensions des activités de gestion des diverses ressources, d'organisation de la logistique, en particulier d'organisation scolaire, de formalités administratives, de dépannage dans de nombreux cas d'imprévus <i>Ex. : « J'ai un rôle de gérance. Donc, je dois gérer le personnel et tous les intervenants qui gravitent autour de l'école. » (01DE3)</i> <i>Ex. : « Moi, c'est plutôt l'administratif. C'est plutôt la gérance du personnel pour m'assurer que tout va bien, que les règlements à la fois du ministère soient suivis et que l'école soit sécuritaire d'abord et avant tout. C'est aussi la gestion des parents, souvent des gens peu instruits. Alors, c'est notre responsabilité qu'ils connaissent leurs devoirs, puis que nous sachions leurs</i>

			attentes par rapport à nous et qu'ils sachent également ce que l'école s'attend d'eux. C'est aussi la sécurité des élèves. De prime abord, je l'ai mentionné : la sécurité d'un personnel. C'est aussi soigner les blessures, c'est de faire le café, c'est de m'assurer que tout fonctionne puis que tout le monde ait sa place malgré le fait qu'ils sont des adultes, des adultes professionnels. Il faut garder un œil vigilant oui à la fois sur le personnel, les enfants, les parents. Et essaie de travailler de pair aussi avec plein de psychologues en enfance en difficulté. Vous savez aussi les travailleurs sociaux avec la société d'aide à l'enfance, la police, CHEO, l'hôpital des enfants de l'Est de l'Ontario. C'est travailler avec une communauté scolaire énorme finalement » (02DE3). Ex. : « cette personne est là pour diriger et assurer une bonne gestion. C'est sûr qu'on parle au plan administratif » (03DG) Ex. « ... au moment de déployer leurs ressources financières, elles doivent s'assurer d'appuyer leurs décisions complexes et particulières au besoin de leur milieu » (04DG)
Processus de décision complexe	Collecte d'informations	Guide	Réfère aux énoncés se rapportant aux manuels de planification orientant la pédagogie et les mesures pédagogiques nécessaires Ex. « Pour notre conseil scolaire, il existe une planification stratégique du Conseil. Ensuite, il existe une planification du secteur pédagogique. Donc, à partir de ce guide de planification que sont les grandes orientations, la direction d'école se base là-dessus pour accompagner son personnel au niveau des changements en pédagogie et au niveau de la prise de décision. On s'attend à avoir des résultats concrets à partir des planifications qui ont été faites. » (01DG) Ex. : « Ce n'est écrit nulle part dans un manuel. Moi, je dis que la prise de décision est du gros bon sens. Il faut connaître ses règlements. Il faut composer avec les gens. C'est ça la prise de décision. » (02DG)
		Résultats des élèves	Réfère aux énoncés se rapportant aux résultats obtenus aux tests de l'OQRE et des évaluations internes Ex. : « J'ai pris le temps de revoir les résultats des tests provinciaux des dernières années, discussions avec les profs, les enseignants, voir où est-ce qu'ils en étaient l'année dernière avec les formations qu'ils ont eues, voir les forces, voir les faiblesses de l'enfant pour préciser, par la suite, les

			<i>pistes d'actions avec l'équipe de la réussite. » (01DE2)</i> <i>Ex. : « ... la prise de décisions est basée sur les données diagnostiques formatives ou encore sommatives des élèves. Ainsi, l'équipe se fixe des objectifs SMART afin d'améliorer les résultats des élèves de leur école, met en place des interventions appropriées, évalue l'impact des stratégies, réajuste le tir ou célèbre les succès atteints. » (04DG)</i>
		Résultats de recherche	Réfère aux énoncés se rapportant des recherches et des sondages réalisés ou commandés par le conseil scolaire, ce que la direction analyse, interprète pour prendre des décisions complexes éclairées en vue de l'amélioration du rendement des élèves. <i>Ex. : « Il n'y a pas de guide qui encadre les prises de décisions pédagogiques, puisque selon moi, en 2010, les décisions sont prises à partir des résultats, donc très situationnelles. Les directions sont outillées au niveau des connaissances pédagogiques, des ressources et des compétences qui leur permettront de prendre les bonnes décisions. Il faut s'assurer d'avoir les bonnes données, des données primaires, secondaires et tertiaires (triangle de performance) qui dressent le profil approprié pour orienter les actions pédagogiques dans l'école et en salle de classe. » (02DG)</i> <i>Ex. : « Il n'y a aucun guide, mais par contre il y a les recherches. On doit se baser sur les recherches pour augmenter le rendement des élèves. » (01DE3)</i>
	Consultation	Avec le personnel enseignant	Réfère aux énoncés se rapportant aux échanges de la direction d'école avec son personnel enseignant en vue de connaître leur point de vue sur une situation commandant une décision complexe <i>Ex. : « aussi c'est qu'on aimerait cette année mettre sur pied, c'est toujours au niveau de l'équipe de direction aussi, c'est de travailler au niveau de la région du (nom de la ville), c'est de partir de recherche, partir de nos plans d'amélioration et comment on peut s'aider comme école pour bâtir une continuité au niveau de la littératie comment on peut adresser nos défis. Je pense qu'on a beaucoup de forces au niveau des enseignants. C'est important d'aller chercher cette force-là et de les aider à avoir un meilleur enseignement pédagogique avec leur tâche de travail qui est quand même immense. » (01DE3)</i>

			<i>Ex. : « C'est certain que le personnel est consulté presque tous les niveaux. C'est très important parce que c'est eux quand même qui sont sur le terrain presque cinq jours par semaine avec les enfants. Donc les décisions pédagogiques complexes sont prises en équipe. Disons, je peux suggérer des choses, on en discute et c'est vraiment le groupe d'enseignants qui prennent les décisions. » (01DE3)</i>
		Avec les pairs	Réfère aux énoncés se rapportant aux diverses rencontres des directions d'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et leurs influences sur la prise de décision complexe pédagogique <i>Ex. : « Naturellement, je consulte mes collègues les directions. J'entends ce qui se passe ici, ce qui se passe là, mais j'essaie de les appliquer en fonction encore une fois au profit des besoins de mon personnel. » (01DE1)</i> <i>Ex.: Pour moi, la meilleure façon que les directions d'école sont rendues capables et à l'aise de prendre une décision pédagogique dans notre système scolaire, on a même des rencontres CAP de direction. Anciennement, c'était seulement les profs qui avaient des rencontres pédagogiques dont en CAP, en communauté d'apprentissage professionnelle. Maintenant dans notre conseil scolaire, il y a quatre groupes, il y a quatre groupes qui participent aux rencontres des CAP en directions là. (02DE1)</i> <i>Ex. : « En travaillant en équipe de collaboration au sein des écoles du Conseil, les gens sont partie prenante des décisions, des choix de stratégies et, directement, des résultats des élèves. » (04DG)</i>
		Avec les cadres du conseil scolaire	Réfère aux énoncés se rapportant aux conseils demandés au conseiller pédagogique et à tout autre personnel-cadre du conseil scolaire avant de prendre une décision complexe. <i>Ex. : « À un moment donné, il faut prendre la décision. Mais je pense qu'il faut avoir le temps de consulter, et il faut avoir à notre disposition peut-être des gens qui sont plus experts dans le domaine que nous qu'on peut consulter, que ce soit d'autres collègues à la direction, que ce soit les conseillers, les conseillères pédagogiques. J pense que cet échange-là avec des experts, des pédagogues qui font ça peut-être de façon plus intense que nous, parce que nous dans nos écoles on a la pédagogie, mais il y a beaucoup d'autres dossiers aussi. Donc, je pense ça c'est un élément aussi</i>

			<i>important dans les experts-conseils. » (04DE3)</i> <i>Ex. : « La rencontre avec les pédopsychiatres et différents intervenants au sujet de l'enfance en difficulté. » (01DE3)</i>
	Analyse situationnelle	Comparaison des options	Réfère aux énoncés se rapportant à la comparaison des options possibles et en faire des hypothèses <i>Ex.: « c'est de prendre en compte, comme de regarder quelles décisions, quels sont nos choix, qu'est ce qu'on peut prendre...regarder tous les choix, toutes les options, de les mettre sur la table, de les présenter aux personnes qui sont, euh qui vont être affecté par cette décision-là ou qui peuvent voir, qui peuvent aider, qui ont des connaissances à ce sujet là. » (01DE2EAO1)</i> <i>Ex.: « Et dans une deuxième étape, c'est de peut-être de préciser qu'est-ce qu'on veut apporter et puis de déterminer les options. » (02DE3)</i>
		Prévision des impacts	Réfère aux énoncés à l'anticipation des impacts que peuvent avoir les décisions prises sur les individus et sur l'école <i>Ex. : « Regarder tous les impacts, quand je dis analyse, j'entends consultation, l'analyse de la problématique, regarder tous les angles, regarder tous les impacts que la décision pourrait avoir à la fois sur le personnel, à la fois sur l'élève, à la fois sur la famille, à la fois sur l'environnement de l'apprenant. » (04DE4)</i> <i>Ex.: « Une fois qu'on a fait le constat, on a évalué les conséquences également de la prise de décision, l'impact pédagogique que ça va faire ou autre sur tous les éléments de l'école. » (04DG).</i>
	Décision	Prise de la décision	Réfère aux énoncés se rapportant à l'acte de décider à la suite de l'enquête et de l'analyse de la situation et des données disponibles <i>Ex. : « quand je sens en tant que direction d'école qu'on a un consensus, qu'on est capable de se mobiliser autour d'une décision, alors c'est là que moi je vais dire ok, voilà je valide puis je mets ma signature en bas de ça. » (04DE1)</i> <i>Ex.: « Une fois que ces gens sont réunis, une fois qu'on a présenté les faits, des faits clairs pas des jugements, les gens vont avoir l'occasion de voir comment on peut rectifier cet inédit-là pis à ce moment-là, c'est le temps de prendre une décision. » (04DE2)</i>

		Communication de la décision prise et ses attentes	Réfère aux énoncés se rapportant à la communication de la décision prise et à la formulation des attentes de la direction vis-à-vis de l'individu concerné <i>Ex. : « Mais une fois qu'on a pris la décision, il faut la communiquer la décision. Donc une prochaine étape serait la communication de la décision à tous les partenaires, toutes les personnes impliquées incluant les élèves voici maintenant. » (02DE3)</i> <i>Ex. : « C'est important de bien communiquer justement cette situation ou cette décision future à prendre. Il faut la communiquer aux autres. » (04DE1)</i>
		Mise en œuvre de la décision	Réfère aux énoncés se rapportant au plan de mise en œuvre de la décision prise <i>Ex. : « c'est mon processus cyclique qui commence par l'évaluation et l'enquête, suite à l'enquête, les bases euh l'élaboration d'un plan et la mise en œuvre de ce plan. » (03DE2)</i> <i>Ex. : « Une fois qu'on a pris la décision, il faut s'assurer qu'elle est appliquée. » (04DE4EAO1)</i>
		Acceptation des conséquences de la décision	Réfère aux énoncés se rapportant aux conséquences qui découlent de la décision ou qui risque d'en découler. <i>Ex. : « c'est important et d'accepter les conséquences. Il y a toujours deux côtés à une pièce de monnaie. Une fois que t'as pris ta décision, c'est d'accepter la responsabilité de cette prise de décision et de vraiment être en arrière et d'assumer le rôle de leadership et pour qu'elle puisse progresser (04DG)</i>
		Revue du processus décisionnel	Réfère aux énoncés consistant à revoir la décision complexe au besoin afin d'apporter les ajustements nécessaires après sa mise en œuvre <i>Ex. : « c'est toujours essentiel de retourner même brièvement pour vérifier si on atteint notre objectif pour conclure la boucle. Puis, on recommence. (03DE1)</i> <i>Ex. : « C'est une révision. C'est un cercle, une révision constante. » (04DE4EAO1)</i>
Influences		Connaissance du milieu	Réfère aux énoncés se rapportant à une connaissance approfondie du milieu (francophone) dans lequel la direction d'école travaille.

			<i>Ex.: « mais définitivement l'étape numéro 1 c'est d'aller gagner le respect du personnel en apprenant la culture de l'école. » (03DE4)</i> <i>Ex. : « j'ai pris mon temps petit à petit à connaître mon personnel, à identifier aussi leurs besoins. Je me suis fait un profil des besoins de mon personnel pour que je sois en mesure d'installer de nouvelles perspectives à l'école. » (01DE1)</i> <i>Ex. : « On a des défis particuliers qu'une école anglophone majoritaire n'aura pas nécessairement : le défi de la langue, le défi du vocabulaire, le défi de la compréhension, le défi ... Donc, c'est définitif, quand on prend des décisions pédagogiques complexes, on doit tenir compte d'abord et avant tout de notre clientèle francophone. » (01DE2)</i> <i>Ex. : « ça a toujours un impact dans le sens où ça demeure toujours une préoccupation de s'assurer que nos élèves soient bien desservis dans un environnement francophone de qualité. Et il y a toujours une préoccupation par rapport aux ressources parce que des fois on veut faire des choses puis la prise de décision souvent enchaîne tout un processus où il faut mettre en place des ressources. Puis il faut des ressources pas nécessairement seulement des ressources matérielles comme des livres ou du matériel (...), mais des ressources humaines aussi. Des fois, on aimerait ça consulter quelqu'un ou lire davantage et puis on trouve la documentation seulement en anglais. » (04DE3)</i>
		Formation	Réfère aux énoncés se rapportant aux différents contextes de formation reçue par les directions et qui influencent leurs prises de décision pédagogique complexe <i>Ex.: « Bien sûr la formation qu'on reçoit, par exemple de temps en temps dans notre conseil scolaire permet de rafraîchir les idées sur une idée pédagogique, une nouvelle attente du ministère. » (01DE1)</i> <i>Ex.: « L'accompagnement pédagogique, la supervision pédagogique, nous ne sommes pas formés pour ça. C'est évident. Moi, j'ai reçu des cours, des séminaires sur les visites éclair en salle de classe et je ne me sens pas encore outillé suffisamment pour ça. » (04DE4)</i>
		Expériences	Réfère aux énoncés se rapportant à l'influence exercée par les expériences de vie personnelle et professionnelle des directions d'école dans leur prise

			de décision pédagogique complexe <i>Ex.: Absolument. Je regarde les décisions que je devais prendre en tout début de ma carrière en tant que direction d'école, et puis je vois l'évolution que j'ai faite à travers les années (03DE2)</i> <i>Ex. : « Oui, mais je pense que c'est certain qu'avec l'expérience, avec la sagesse, avec l'âge qui avance on devient toujours meilleur dans notre travail; on s'améliore. Et puis, j pense que mon expérience comme directrice CAP m'a beaucoup aidée aussi parce que ça m'a permis d'assister à des conférences pis de faire davantage de lectures au niveau de la pédagogie. Et puis j pense que ça m'aide beaucoup parce que je me tiens au courant là et j'observe beaucoup. Et puis en même temps, mon expérience me permet de devenir plus efficace dans ma prise de décision et puis d'être, peut-être, une meilleure observatrice de qu'est-ce qui se passe à l'école pour être en mesure de cibler là où il y aurait des changements à porter dans les décisions à prendre. » (02DE3)</i>
		Confiance en soi	Réfère aux énoncés se rapportant au sentiment d'efficacité personnelle de la direction d'école dans ses prises de décisions pédagogiques complexes <i>Ex.: Cela demande une certaine confiance de ta part (01DE3EAO4)</i> <i>Ex. : « C'est d'avoir confiance en nous autres-mêmes, en connaissant des gens qui peuvent nous appuyer là que ce soit au conseil scolaire, dans les ministères, dans des organismes x, y, z. » (02DE2)</i>

ANNEXE XII : Codes d'identification des répondants

Conseils scolaires	Directions de l'éducation	Directions d'école	Enseignants
Cas 1	01DG	01DE1	
		01DE2	01DE2EAO1
			01DE2EAO2
		01DE3	01DE3EAO1
			01DE3EAO2
			01DE3EAO3
		01DE4	01DE4EA01
			01DE4EA02
Cas 2	02DG	02DE1	02DE1EAO1
		02DE2	
		02DE3	02DE3EAO1
			02DE3EAO2
		02DE4	02DE4EAO1
Cas 3	03DG	03DE1	
		03DE2	
		03DE3	
		03DE4	
		03DE5	
Cas 4	04DG	04DE1	04DE1EAO1
			04DE1EAO2
		04DE2	04DE2EAO1
		04DE3	04DE3EAO1
			04DE3EAO2
		04DE4	