

ILAFOND RACINE

PRÉDISPOSITIONS, PRATIQUES ET FINALITÉS DU LEADERSHIP ÉDUCATIF DES
DIRECTIONS D'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE DE L'ONTARIO

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

© Ilafond RACINE
Ottawa, Canada
JANVIER 2008



Library and
Archives Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-49390-8
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-49390-8

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

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

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES



FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

Ilafond Racine

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

Ph.D. (Éducation)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des
directions d'école de langue française de l'Ontario

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Michel St-Germain

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Lucie Héon

Claire Isabelle

Brad Cousins

Pierre Michaud

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies



Université d'Ottawa · University of Ottawa

Faculté d'éducation Faculty of Education

RÉSUMÉ

L'objectif de la présente recherche consiste à décrire le profil de leadership éducatif chez les directions d'école de langue française évoluant en milieu minoritaire. Elle porte spécifiquement sur le leadership éducatif des directions d'école franco-ontariennes. Cette étude est une enquête de type exploratoire et descriptif. Celle-ci a été effectuée par questionnaire et par courrier postal au cours des mois de janvier, de février et de mars 2005. Notre échantillon se compose de 190 répondants¹ volontaires, dont 147 directions et 43 directions adjointes.

Nos résultats indiquent que le leadership éducatif des directions d'école franco-ontariennes comprend trois composantes distinctes. La première composante définit les «prédispositions à l'exercice du leadership éducatif». Ces dernières sont constituées de «relations interpersonnelles», de «stratégie de leadership» et de «vision». La deuxième composante désigne les «pratiques de leadership» chez les directions. Leurs pratiques de leadership sont soit axées sur la «pédagogie», soit centrées sur les «groupes de travail» dans les écoles, soit orientées vers les «rapports école – communauté». La dernière composante porte sur les «finalités du leadership éducatif» des directions; on y retrouve la «finalité de contrôle», la «finalité de gestion», la «finalité d'éducation» et la «finalité d'identité». Des analyses factorielles de type «*Principal Axis Factoring*» effectuées sur les données recueillies auprès des participants ont permis d'identifier et de décrire ces composantes et ces éléments de leadership éducatif chez les directions d'école franco-ontariennes.

Par ailleurs, les éléments des composantes de leadership éducatif identifiés chez les directions d'école franco-ontariennes sont mutuellement et positivement corrélés. Les corrélations observées varient de faibles à élevées. Des analyses d'inter corrélations de Pearson et de Spearman Rho *Listwise* montrent que plus les directions sont prédisposées à exercer le leadership éducatif, plus elles vont l'exercer dans leurs fonctions et plus elles estiment que leur influence actuelle s'oriente vers des finalités éducatives et de gestion.

Il existe également des relations multiples parmi les variables de l'étude. En effet, certaines caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques des directions s'allient de façon linéaire à des composantes de leadership pour expliquer la variance dans les variables relatives aux prédispositions, aux pratiques et aux finalités du leadership éducatif. D'abord, la

¹. Dans ce rapport de recherche, le genre masculin est utilisé pour se référer tant aux femmes qu'aux hommes.

variance dans les «finalités du leadership éducatif» est expliquée par : les «pratiques de leadership axées sur les groupes», les «pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté» et le «niveau de scolarité» des répondants. Ensuite, la variance dans les «pratiques de leadership» des directions est expliquée par les quatre variables suivantes: la «stratégie de leadership», la «vision», le «groupe d'âges» et le «palier d'enseignement». Enfin, la variation dans les «prédispositions à l'exercice du leadership» est expliquée soit par le facteur «âge», soit par le «niveau de scolarité» des répondants. Les relations multiples observées parmi les variables de l'étude ont été homologuées par des analyses de régression multiple de type *Stepwise*.

En outre, des différences significatives de perceptions ont été trouvées pour les caractéristiques suivantes: «niveau de scolarité» des directions, «fonction occupée» (direction, direction adjointe), «groupe d'âges», «régions géographiques» (Est, Centre-Sud et Nord) et «expérience au poste de direction». Des tests-t de *Student* et d'ANOVA ont confirmé ces différences de perceptions entre les groupes de directions.

Cependant, nos résultats n'ont montré aucune différence perceptuelle significative pour les caractéristiques comme le «sexe», l'«expérience en enseignement», l'«expérience au poste de direction adjointe», la «taille des écoles en élèves», le «secteur» (public, catholique), et le «palier d'enseignement» des écoles (élémentaire, moyen-intermédiaire et secondaire). Qu'il y ait des différences de perceptions ou pas, les recherches futures et les milieux d'éducation, de professionnalisation et de formation continue pour les directions d'école doivent accorder de l'importance aux caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques des directions d'école.

Dans la conclusion de cette recherche, nous avons indiqué les contributions et les limites de la présente étude, les pistes de recherche futures et les propositions pour la pratique de la fonction de direction d'école en contexte minoritaire. Bref, les directions, pour atteindre les finalités de leur leadership éducatif, vont puiser tant dans leurs caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques, dans leurs prédispositions à l'exercice du leadership que dans leurs pratiques des éléments nécessaires leur permettant d'y parvenir.

REMERCIEMENTS

Cette présente recherche a été élaborée sous la direction du professeur Michel SAINT-GERMAIN, à qui j'offre toute ma gratitude pour sa disponibilité inaltérable, ses conseils perspicaces, sa franche collaboration au projet et son encadrement professionnel pendant tout mon processus de formation au programme de doctorat et d'apprenti chercheur. À Michel SAINT-GERMAIN, j'exprime les remerciements les plus sincères.

J'adresse également des remerciements les plus chaleureux aux autres membres de mon comité de thèse : les professeurs Claire ISABELLE, J. Bradley COUSINS, Pierre MICHAUD (de l'Université d'Ottawa) et à madame Lucie HÉON (de l'Université Laval). Leurs conseils et leurs suggestions m'ont permis de mieux choisir mes analyses statistiques, de mieux interpréter et présenter les résultats ainsi que de clarifier les idées et la teneur de ce présent rapport de recherche.

Mes remerciements vont autant à deux institutions de la communauté : 1) l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) et 2) Postes Canada. J'ai pu réaliser cette recherche grâce aux soutiens financiers et logistiques fournis par ces deux organismes. Aux dirigeants de l'ADFO et de Postes Canada, j'exprime toute ma reconnaissance pour leur compréhension, leur aide et leur collaboration à mon projet de thèse qui se réalise maintenant. Ensemble, nous bâtissons une communauté plus forte et viable.

Je remercie aussi toutes les personnes que je n'ai pas nommées mais qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à la réalisation de cette thèse. Leur collaboration et leur participation ont été importantes et considérables.

Enfin, je remercie ma fille Katline RACINE et mon fils Karl-Édouard RACINE et leur maman Marie Renée BERNAGÈNE pour leur compréhension et leur patience. Ils ont compris – quand je ne suis pas disponible pour passer du temps avec eux – que papa se trouve soit au travail, soit aux études, soit à la rédaction de sa thèse. En guise de récompense, je leur dédie la thèse en attendant que, eux, ils arrivent au point de rédiger la leur.

DÉDICACE

À mes deux enfants :

Katline RACINE et Karl-Édouard RACINE,

à leur maman Marie Renée BERNAGÈNE.

À mes parents – Jécilabre RACINE et Elfiza DÉLISCA – qui m’ont montré le chemin menant à l’école, qui m’y ont inscrit, qui m’ont motivé à y aller et à aimer cette institution éducative. À

eux toute ma gratitude !

Cette thèse est également dédiée à toute ma famille que j’aime profondément.

PAGES PRÉLIMINAIRES

PAGE TITRE	ii
RÉSUMÉ	iii
REMERCIEMENTS	v
DÉDICACE	vi

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES FIGURES	xiv
INTRODUCTION	15
CHAPITRE I	20
1. PROBLÉMATIQUE	20
1.1. Leadership éducatif	21
1.1.1. Courants de leadership éducatif : une classification divergente	23
1.1.2. Importance du leadership éducatif	26
1.1.3. Nouvelle orientation dans la gestion scolaire	31
1.2. Fonctions de direction d'école et de direction adjointe	34
1.2.1. Loi sur l'éducation	35
1.2.2. Littérature relative au domaine administratif	36
1.2.3. Rôles des directions dans l'amélioration des écoles	37
1.3. Problème de recherche	39
1.4. Question générale de recherche	41
CHAPITRE II	42
2. CADRE DE RÉFÉRENCE	42
2.1. Approches classiques au leadership	43
2.1.1. Approche axée sur les traits personnels	44
2.1.1.1. Fondement de l'approche axée sur les traits personnels	44
2.1.1.2. Critique de l'approche axée sur les traits personnels	45

2.1.2. Approche axée sur les comportements des leaders	46
2.1.2.1. Fondement de l'approche axée sur les comportements des leaders	46
2.1.2.1.1. Université de l'État d'Ohio et l'approche comportementale	47
2.1.2.1.2. Université de l'État de Michigan et l'approche comportementale	48
2.1.2.1.3. Contribution de Blake et Mouton et associés	49
2.1.2.2. Critique de l'approche axée sur les comportements	51
2.1.3. Approche de contingences ou situationnelle	53
2.1.3.1. Fondement de l'approche de contingence ou situationnelle	54
2.1.3.1.1. Modèle de leadership situationnel	55
2.1.3.1.2. Modèle du «Last Preferred Coworker» (LPC)	55
2.1.3.1.3. Modèle du cheminement critique (Path-Goal)	57
2.1.3.1.4. Modèle de leadership axé sur les échanges dyadiques	59
2.1.3.1.5. Modèle de leadership axé sur les ressources cognitives	61
2.1.3.1.6. Modèle des substituts du leadership	62
2.1.3.2. Critique de l'approche de contingences ou situationnelle	63
2.2. Approches contemporaines au leadership	69
2.2.1. Fondement des approches contemporaines au leadership	69
2.2.1.1. Leadership transformationnel	70
2.2.1.2. Leadership transactionnel	72
2.2.1.3. Leadership de vision	73
2.2.1.4. Leadership pédagogique	75
2.2.1.5. Leadership socioconstructiviste	78
2.2.2. Critique des approches contemporaines au leadership	80
2.3. Questions spécifiques de recherche	88
2.4. Objectifs de la recherche	89
2.5. Justification de la recherche	90
CHAPITRE III	96
3. MÉTHODOLOGIE	96
3.1. Traditions méthodologiques en matière de leadership éducationnel	97
3.1.1. Méthodes quantitatives	97
3.1.2. Méthodes qualitatives	106

3.1.3. Méthodes mixtes	107
3.2. Population visée par l'étude	108
3.3. Instrument de mesure	109
3.3.1. Variables socioprofessionnelles et démographiques des directions d'école	110
3.3.2. Mesure du leadership éducatif des directions	119
3.4. Validation du questionnaire	126
3.5. Collecte des données	127
3.6. Taux de participation	128
3.7. Fiabilité du questionnaire	128
3.8. Traitement et analyse des données	130
3.8.1. Analyse descriptive des variables	130
3.8.2. Analyses inférentielles	131
CHAPITRE IV	133
4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	133
4.1. Directions d'écoles et leurs institutions	135
4.1.1. Caractéristiques socioprofessionnelles des directions	135
4.1.2. Caractéristiques démographiques des écoles	138
4.2. Leadership éducatif vu selon les cadres théoriques classique et contemporain	140
4.2.1. Perception des directions des prédispositions à l'exercice du leadership	140
4.2.2. Perception des directions d'écoles des pratiques de leadership	142
4.2.3. Perception des directions d'écoles des finalités du leadership	143
4.3. Leadership éducatif des directions d'écoles franco-ontariennes	145
4.3.1. Préliminaires aux analyses factorielles	145
4.3.2. Facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership	147
4.3.3. Facteurs émergeant des pratiques de leadership	153
4.3.4. Facteurs émergeant des finalités du leadership	161
4.3.5. Sommaire des facteurs de leadership éducatif chez les directions	169
4.4. Interdépendance des composantes du leadership éducatif des directions	172
4.4.1. Relations entre les facteurs de leadership	174
4.4.2. Variables explicatives du leadership éducatif chez les directions	178
4.4.2.1. Variables explicatives des finalités du leadership éducatif	178

4.4.2.2. Variables explicatives des pratiques de leadership des directions	186
4.4.2.3. Variables explicatives des prédispositions à l'exercice du leadership	192
4.4.2.4. Sommaire de l'analyse de régression multiple <i>Stepwise</i>	194
4.5. Caractéristiques socioprofessionnelles, démographiques et différences de perceptions	198
4.5.1. Comparaison selon le niveau de scolarité des directions	200
4.5.2. Comparaison selon la fonction de directions occupées	201
4.5.3. Comparaison selon les groupes d'âges	202
4.5.4. Comparaison selon les régions de l'Ontario	206
4.5.5. Comparaison selon l'expérience au poste de direction	208
4.5.6. Sommaire de l'analyse de comparaison des groupes	212
4.6. Résumé des résultats	215
4.6.1. Résumé des caractéristiques socioprofessionnelles	216
4.6.2. Résumé de la perception globale du leadership	217
4.6.3. Résumé des facteurs émergeant du leadership des directions	218
4.6.3.1. Prédispositions à l'exercice du leadership	218
4.6.3.2. Pratiques de leadership	219
4.6.3.3. Finalités du leadership	220
4.6.4. Résumé des relations entre les variables de l'étude	222
4.6.5. Résumé des différences de moyennes des groupes socioprofessionnels	223
CHAPITRE V	227
5. DISCUSSION DES RÉSULTATS	227
5.1. Profil du leadership éducatif des directions d'école	228
5.2. Modèle de leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire	244
5.3. Dynamique du leadership éducatif des directions	258
CONCLUSION	278
BIBLIOGRAPHIE	299
APPENDICE A : Questionnaire portant sur l'exercice du leadership éducatif par les directions d'école en milieux minoritaires	331

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1.	Tests de fiabilité du questionnaire : coefficients alpha de Cronbach avant et après la collecte des données	129
Tableau 4.1.	Répartition des directions selon leurs caractéristiques socioprofessionnelles	136
Tableau 4.2.	Distribution de fréquences relatives aux caractéristiques des écoles	138
Tableau 4.3.	Perception des directions des prédispositions à l'exercice du leadership éducatif : Moyennes, écarts types et rang (N = 190)	141
Tableau 4.4.	Perception des directions des pratiques de leadership éducatif : Moyennes, écarts types, rang (N = 190)	142
Tableau 4.5.	Perception des directions des finalités de leur leadership éducatif : Moyennes, écarts types, rang (N = 190)	143
Tableau 4.6.	Facteur 1 = «Relations interpersonnelles» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les prédispositions des directions à l'exercice du leadership (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})	148
Tableau 4.7.	Facteur 2 = «Stratégie de leadership» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les prédispositions des directions à l'exercice du leadership (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})	150
Tableau 4.8.	Facteur 3 = «Vision» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les prédispositions des directions à l'exercice du leadership (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})	151
Tableau 4.9.	Facteur 1 = «pratiques de leadership axées sur la pédagogie» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les pratiques de leadership chez les directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})	154
Tableau 4.10.	Facteur 2 = «pratiques de leadership axées sur les groupes» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les pratiques de leadership chez les directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})	156
Tableau 4.11.	Facteur 3 = «Pratiques de leadership axées sur les rapports écoles – communauté» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les pratiques de leadership chez les directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})	159

LISTE DES TABLEAUX (suite)

Tableau 4.12.	Facteur 1 = «Finalité d'identité» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les finalités du leadership des directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})	162
Tableau 4.13.	Facteur 2 = «Finalité d'éducation» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les finalités du leadership des directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})	164
Tableau 4.14.	Facteur 3 = «Finalité de gestion» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les finalités du leadership des directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})	166
Tableau 4.15.	Facteur 4 = «Finalité de contrôle» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les finalités du leadership des directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})	167
Tableau 4.16.	Sommaire des facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership, des pratiques de leadership et des finalités du leadership des directions (N = 190) : moyennes, écarts types et rang	170
Tableau 4.17.	Matrice d'inter corrélations (listwise) entre les variables de prédispositions au leadership, de pratiques et de finalités du leadership des directions d'école de langue française de l'Ontario (N = 190)	175
Tableau 4.18.	Sommaire de l'analyse de régression multiple <i>Stepwise</i> sur la finalité de contrôle du leadership des directions d'école (N = 155)	179
Tableau 4.19.	Sommaire de l'analyse de régression multiple <i>Stepwise</i> sur la finalité de gestion du leadership des directions d'école (N = 155)	181
Tableau 4.20.	Sommaire de l'analyse de régression multiple <i>Stepwise</i> sur la finalité d'éducation du leadership des directions d'école (N = 155)	182
Tableau 4.21.	Sommaire de l'analyse de régression multiple <i>Stepwise</i> sur la finalité d'identité du leadership des directions d'école (N = 155)	184
Tableau 4.22.	Sommaire de l'analyse de régression multiple <i>Stepwise</i> sur les pratiques de leadership axées sur la pédagogie (N = 155)	186
Tableau 4.23.	Sommaire de l'analyse de régression multiple <i>Stepwise</i> sur les pratiques de leadership axées sur les groupes (N = 155)	188
Tableau 4.24.	Sommaire de l'analyse de régression multiple <i>Stepwise</i> sur les pratiques de leadership axées sur les rapports écoles - communauté (N = 155)	190

LISTE DES TABLEAUX (suite)

Tableau 4.25.	Sommaire de l'analyse de régression multiple (<i>Stepwise</i>) sur les relations interpersonnelles (N = 155)	192
Tableau 4.26.	Sommaire de l'analyse de régression multiple <i>Stepwise</i> sur la vision des directions d'école (N = 155)	193
Tableau 4.27.	Sommaire des résultats de l'analyse de régression multiple <i>Stepwise</i> : Variables expliquées, variables explicatives, bêta (β) et le rang de la variable explicative	195
Tableau 4.28.	Comparaison des directions d'école sur les facteurs de leadership selon leur niveau de scolarité (Baccalauréats : n = 97; Maîtrises et plus : n = 93)	200
Tableau 4.29.	Comparaison des directions d'école sur les facteurs de leadership selon la fonction occupée (Directions : n = 147; Directions adjointes : n = 43)	202
Tableau 4.30.	Comparaison des directions d'école sur les facteurs de leadership selon le groupe d'âges (moins 40 ans : n = 53; 40 – 49 ans : n = 68; 50 ans et plus : n = 69)	203
Tableau 4.31.	Comparaison des directions d'école sur les facteurs de leadership selon les régions (Est : n = 57; Centre Sud : n = 51; Nord : n = 70)	206
Tableau 4.32.	Comparaison des directions d'école sur les facteurs de leadership selon les groupes d'expérience au poste de direction (moins de 5 ans: n = 77; 5 – 9 ans: 50; 10 ans et plus: n = 30)	209
Tableau 4.33.	Sommaire du test-t et de l'analyse de variance comparant les directions sur les facteurs de leadership	213
Tableau 5.2.	Caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques ayant une influence sur les composantes de leadership éducatif des directions d'école	266
Tableau 5.3.	Matrice inter corrélations Spearman Rho (listwise) entre les caractéristiques socioprofessionnelles, démographiques et les variables de prédispositions au leadership, de pratiques de leadership et de finalités du leadership des directions d'école (N = 146)	276

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1.	Continuum du processus de leadership chez les directions d'école Variables ayant effet sur la finalité de contrôle du leadership éducatif des directions	173
Figure 4.2.	Variable ayant effet sur la finalité de gestion du leadership éducatif des directions	180
Figure 4.3.	Variables ayant effet sur la finalité d'éducation du leadership éducatif des directions	181
Figure 4.4.	Variables ayant effet sur la finalité d'identité du leadership éducatif des directions	183
Figure 4.5.	Variables ayant effet sur les pratiques de leadership axées sur la pédagogie	185
Figure 4.6.	Variables ayant effet sur les pratiques de leadership axées sur les groupes	187
Figure 4.7.	Variables ayant effet sur les pratiques de leadership axées sur les rapports écoles-communauté	189
Figure 4.8.	Variable ayant effet sur les relations interpersonnelles chez les directions	191
Figure 4.9.	Variable ayant effet sur la vision chez les directions	193
Figure 4.10.	Comparaison des scores moyens des directions selon leur groupe d'âges	194
Figure 4.11.	Comparaison des scores moyens des directions selon les régions	204
Figure 4.12.	Comparaison des scores moyens des directions selon l'expérience au poste de direction	207
Figure 4.13.	Modèle circulaire de leadership éducatif des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire : le cas de l'Ontario	210
Figure 5.1.		246

INTRODUCTION

Cette recherche porte sur le leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario. Dans ce rapport de recherche, le leadership éducatif signifie l'ensemble des prédispositions, des comportements, des actions et des pratiques d'une direction d'école dans l'exercice de ses fonctions dans le but d'influencer la conduite et les comportements d'autres personnes liées à son école en vue d'atteindre des finalités voulues (Legendre, 2005). Les Francophones de l'Ontario constituent une des plus importantes communautés linguistiques et culturelles minoritaires du Canada (Statistique Canada, 2002a; Thériault, 1999). Cependant, proportionnellement à la population totale du pays, celle de la communauté francophone de l'Ontario est décroissante, plus âgée, plus diversifiée grâce à l'immigration, plus rurale mais en voie d'urbanisation croissante. Par exemple, en 1991, les Franco-ontariens représentaient 5 % de la population totale de l'Ontario. En 2001, cette proportion tombait à 4,5 % (Statistique Canada, 2002a, p.29). Pendant la même période, soit de 1991 à 2001, la proportion des Ontariens qui parlent le plus souvent l'anglais à la maison passait de 36,90 % à 40,30 % (p.33). Plusieurs études ont rapporté d'autres phénomènes sociaux auxquels font face les Franco-ontariens. Citons, entre autres, l'assimilation linguistique ou l'acculturation en faveur de la culture anglophone majoritaire, la minorisation accrue, l'exogamie, la mondialisation de la technologie de l'information et de la communication ainsi que l'immigration qui choisit le plus souvent l'anglais comme langue d'intégration à la société canadienne (Bernard : 1990a, 1990b; 1998; Gouvernement de l'Ontario, 2004; Statistique Canada, 2002b).

Même quand l'éducation dans le milieu francophone minoritaire a beaucoup de points en commun avec celle dans le milieu anglophone majoritaire au Canada, la première a, toutefois, des spécificités qui lui sont particulières. Par exemple, en plus des rôles traditionnels de l'école qui consistent à éduquer, à socialiser les élèves et à former des citoyens pour la société (Beaulieu-MacWillie, 1994; Bordeleau et al., 1998, 1999), les écoles francophones en milieu minoritaire doivent assumer des responsabilités linguistiques, culturelles et politiques additionnelles dans un environnement de plus en plus anglo-saxon (Lapointe, 2002; Bordeleau, 1993; Tardif, 1993; Gouvernement de l'Ontario, 2004). Le ministère de l'Éducation de la province exprime des inquiétudes par rapport au «niveau de conservation de la langue chez les Franco-ontariens» (Gouvernement de l'Ontario, 2004, pp.16-28). De son côté, Bernard (1990b) exprime de l'incertitude quant à l'avenir des comportements linguistiques et de la conscience culturelle des jeunes Canadiens français. Il anticipe, en ses propres termes, «le déclin» (Bernard, 1990a) et «un avenir incertain» (Bernard, 1990b) de la culture francophone minoritaire du Canada. Ce chercheur ajoute que le Canada français navigue entre «mythe et utopie» en considérant les conséquences des inquiétudes exprimées antérieurement sur l'avenir de la francophonie canadienne hors Québec (Bernard, 1998).

Les écoles de langue française de l'Ontario font face à des défis majeurs et des responsabilités multiples. Elles doivent frayer leur voie tout en s'ouvrant au bilinguisme et à l'immersion (Bordeleau et al., 1988; Christian, 1996; Gajo, 1999) et en relevant les défis de la mise en œuvre du droit de gestion scolaire (Bastarache, 1995). De plus, les écoles doivent développer et entretenir des liens privilégiés avec la communauté qu'elles desservent (Epstein et al., 2002; Epstein, 2003; Epstein et Clark Salinas, 2004), accueillir de nouveaux immigrants et

s'ouvrir sur le multiculturalisme de la société canadienne. Dans sa politique d'aménagement linguistique, le Gouvernement de l'Ontario, par le truchement du ministère de l'éducation, spécifie les rôles de l'école de langue française de la province. L'école doit d'abord offrir une éducation de qualité qui répond aux besoins de chacun de ses élèves. Ensuite, «l'école de langue française devient, par la mise œuvre de son mandat, un lieu de socialisation, de rencontre, d'échange et de collaboration avec les parents et la communauté francophone ainsi qu'une ressource pour la communauté et tous les intervenants concernés» (Gouvernement de l'Ontario, 2004, p.7).

Cette présente recherche étudie le leadership éducatif des directions d'école évoluant en contexte linguistique et culturel minoritaire. La raison d'être de cette thèse consiste à connaître et à décrire : 1) les prédispositions des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire à exercer le leadership éducatif, 2) leurs pratiques de leadership et 3) les finalités du leadership exercé. La connaissance de ces aspects du leadership chez les directions pourra permettre de mieux orienter ces dernières vers un leadership pertinent, efficace et utilitaire. Ceci permettra aux directions de mieux assumer leur fonction, de jouer pleinement les multiples rôles attachés à leur poste, de répondre de façon appropriée aux enjeux du leadership en milieu minoritaire et de faire face adéquatement aux contingences relatives à ce contexte. Bien que les chercheurs mettent l'emphase sur l'importance de l'éducation pour les communautés francophones minoritaires du Canada (Bernard, 1990a et 1990b; Bordeleau et al., 1988; Gajo, 1999; Gérin-Lajoie, 2002; Gérin-Lajoie et Lemay, 1995; Labrie et Forlot, 1999; Landry et Allard, 1999; Thériault, 1999), la littérature demeure très mince en termes d'écrits scientifiques sur le leadership éducatif des directions d'école dans ces communautés (Lapointe, 2002;

Langlois et Lapointe, 2002). On constate une rareté de recherches scientifiques en ce qui a trait à la problématique de leadership éducatif des directions évoluant en contexte minoritaire. Cette rareté observée et les enjeux soulevés précédemment amènent à se pencher sur la problématique. Nous sommes intéressés à décrire la perception des directions d'école franco-ontariennes de leur leadership éducatif. Pour ce faire, nous avons établi la logique de recherche suivante : pour exercer le leadership éducatif, on doit avoir des «prédispositions» qui incitent à cet exercice, celles-ci vont engendrer chez le leader des «comportements ou des pratiques» qui conduisent à des résultats ou des «finalités» désirées. Il nous est important de connaître la perception des directions de ces aspects de leur leadership éducatif pour les raisons mentionnées antérieurement.

Ce rapport de recherche comporte cinq chapitres. Le premier chapitre énonce la problématique de la recherche. Le second chapitre présente le cadre de référence en abordant les principaux modèles de leadership qui sont pour la plupart développés dans des domaines différents de l'éducation. Les modèles de leadership traités dans ce chapitre sont adaptables et applicables en administration scolaire. Le troisième chapitre trace la démarche méthodologique et indique la manière dont les résultats sont analysés après la collecte des données. Le quatrième chapitre présente et analyse les résultats de la recherche. Enfin, le cinquième chapitre est une discussion des résultats débouchant sur la modélisation du leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans la conclusion, nous abordons la contribution et les limites de la recherche, des pistes de recherche future ainsi que des conseils pour améliorer la pratique de la fonction de directions d'école en contexte linguistique et culturel minoritaire.

CHAPITRE I

1. PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre contient quatre parties. La première présente un panorama du leadership éducatif. Elle est composée des trois sections suivantes : (i) le leadership éducatif : une classification divergente, (ii) l'importance du leadership éducatif et (iii) la nouvelle orientation dans la gestion scolaire. La deuxième partie porte sur les fonctions de direction et de direction adjointe dans les écoles. Celle-ci traite (a) de la loi sur l'éducation, (b) de la littérature relative au domaine administratif et (c) des rôles joués par les directions d'école dans l'exercice de leur fonction. La troisième partie présente le problème de recherche. La dernière partie pose la question générale de recherche à laquelle répond cette étude.

1.1. Leadership éducatif

D'entrée de jeu, il n'existe pas de définition claire, précise et unanime du concept de leadership éducatif. Comme l'aurait rapporté Bennis (1989, 1994) le leadership éducatif est comme la beauté, c'est difficile de le définir. Mais, les gens le reconnaissent quand ils le vivent et/ou l'exercent. Le leadership éducatif porte des appellations différentes en Amérique du Nord, en Angleterre, en Australie ou ailleurs (Leithwood et Duke : 1998, 1999; MacNeill, Cavanagh et Silcox, 2003). La littérature fait état de *Instructional leadership* (Hallinger, 1989; Leithwood et Duke : 1998, 1999; Sheppard, 1996; Smith et Andrews, 1989), de *Strategic instructional leadership* (Geltner et Shelton, 1991), de *Pedagogical leadership* (Evans, 1999), de *School leadership* (Goldberg, 2006; MacNeill et al., 2003) ou de *leadership éducationnel* (Godin et al., 2004; Langlois et Lapointe, 2002). Sur un total de 121 articles répertoriés et analysés par

Leithwood et Duke (1998, 1999), vingt concepts spécifiques différents de leadership ont été explicitement identifiés. Quelle que soit l'expression employée, il s'agit du leadership dans le milieu éducatif. Par ailleurs, Langlois et Lapointe ont fait une distinction très nette entre le leadership pédagogique et le leadership éducationnel. Pour ces universitaires,

«Le terme «leadership pédagogique» réfère précisément à l'influence exercée par les professionnels de l'éducation lors des processus d'enseignements et d'apprentissage. Le concept de «leadership éducationnel», [...] est plus englobant et désigne autant le leadership exercé par les administratrices et les administrateurs, les parents et la communauté des apprenants que celui exercé par le personnel enseignant» (Langlois et Lapointe, 2002, p.2).

Le leadership éducatif exige des responsabilités et des compétences différentes de celles des enseignants comme les rapports avec les différents partenaires de l'école (enseignants et enseignantes, parents, élèves, etc.), la supervision, l'évaluation, la gestion des curricula, les rapports avec la communauté et les groupes ethnoculturels (Allard et Landry, 1999; Bouchamma, 2004; Gather-Thurler, 1996; Lapointe, 2002; Perrenoud, 1998; Weva, 1991). Donc, diriger une école n'est pas enseigner, c'est un autre métier même pour un enseignant le plus expérimenté (Perrenoud, 1998). Les rôles des directions d'école sont multiples, diversifiés et transcendent les frontières physiques de l'école. Les directions d'école doivent agir soit comme partenaires, soit comme intermédiaires, soit comme arbitres entre les établissements scolaires, les personnes et les organismes reliés aux écoles. Les directions sont également appelées à rendre compte de leurs décisions tout en se préoccupant tant du sens à donner à leurs gestes entant que leaders que de

l'évolution linguistique et culturelle de la communauté (Langlois, 2002). Ces rôles concordent avec les profils de la conception de la fonction de direction qu'ont dressés Brassard et associés (2004) dans le «Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissements des ordres d'enseignement préscolaire et primaire.» Toutefois, des études antérieures menées par Wang, Haertel et Walberg (1990, 1993, 1994) démontrent des liens faibles entre le leadership des directions et les résultats des élèves. Selon ces chercheurs, l'influence d'une direction d'école peut se révéler inefficace par des facteurs comme les renouvellements trop fréquents du personnel enseignant, le manque d'expérience des enseignants fraîchement recrutés, la forte concentration des élèves en difficulté d'apprentissage, le manque de ressources dans les écoles et ainsi de suite. Contrairement à l'influence du personnel enseignant, celle des directions ne constitue pas une variable de proximité dans l'apprentissage des élèves (Wang, Haertel et Walberg, 1993).

On se rappelle que cette étude porte sur le leadership éducatif des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. On s'intéresse à connaître la perception des directions de leurs prédispositions à exercer le leadership éducatif, leurs pratiques de leadership et les finalités du leadership exercé. Pour mieux cibler la perception des directions d'école franco-ontariennes, on s'inspire des courants de leadership éducatif existants.

1.1.1. Courants de leadership éducatif : une classification divergente

La littérature récente n'est pas uniforme dans la manière de classer les courants de leadership éducatif. Le classement diverge d'un auteur à l'autre. Leithwood et Duke (1999), dans

«*A Century's Quest to Understand School Leadership*», et Leithwood et Duke (1998), dans «*Mapping the Conceptual Terrain of Leadership*» ont identifié vingt modèles de leadership qu'ils ont regroupés en six catégories dont le leadership pédagogique, le leadership transformationnel, le leadership moral, le leadership participatif, le leadership managérial et le leadership de contingences. On remarque une absence de consensus tant sur le nombre que sur la qualification des courants de leadership en éducation. Comparativement à la classification de Leithwood et Duke (1998, 1999), St-Germain (2002) décrit cinq principaux courants de leadership dont l'approche des traits, le courant comportemental, le modèle situationnel, le leadership de la vision et l'approche constructiviste.

De leur côté, Langlois et Lapointe (2002) voient dans l'évolution du leadership trois paradigmes temporels. Le premier, qualifié de «paradigme positiviste», est largement dominé par le management scientifique jusqu'à la fin des années 1960. Les principales références attachées à ce paradigme demeurent Fayol (1916, 1929), Taylor (1911, 1912, 1947) et Weber (1921, 1947). Les fonctions de l'administration se résument, dans ce paradigme, à la prévision, à l'organisation, au commandement, à la coordination et au contrôle. Au cours de cette phase positiviste, la conception mécaniste se concurrençait à la conception organique des organisations. Le deuxième paradigme présenté par Langlois et Lapointe (2002) se veut une «alternative» qui remet en question le paradigme positiviste. Ce paradigme alternatif couvre les décennies 1970 et 1980 dont les principaux tenants sont Bates (1982), Deblois (1988), Griffiths (1979) et Halpin (1970). C'est à partir de cette remise en question du paradigme positiviste qu'émerge le leadership féminin en administration de l'éducation. À partir de ce moment, on s'intéresse à connaître si les femmes exercent différemment le leadership que les hommes (Baudoux, 1988,

1994, 2002; Dobbins et Platz, 1986; Gill, 1994; Indvik, 2001; Reynolds et Young, 1995; Rosener, 1990; Shakeshaft, 1989). Finalement, Langlois et Lapointe (2002) constatent une «diversité paradigmatique» multiple qui constitue actuellement les fondements et les pratiques du leadership éducatif dans les écoles. Selon Langlois et Lapointe (2002), trois courants philosophiques dominent cette diversité paradigmatique. Il s'agit de la phénoménologie, de l'herméneutique et de la pensée critique. Cette diversité paradigmatique en matière de leadership donne un sens plus proche des préoccupations éducatives actuelles en mettant l'emphase sur les responsabilités et les rôles partagés par tous au sein des institutions éducatives (Langlois, 2004).

Par ailleurs, Langlois (2002) a répertorié quatre types de leadership éducationnel. Selon cette auteure, les types de leadership éducationnel sont d'ordre «bureaucratique», «technico - rationnel», «psychologique» et «moral ou éthique». Dans une réflexion portant sur la gestion scolaire en milieu linguistique et culturel minoritaire, Lapointe (2002) présente les théories du leadership éducationnel qui sont actuellement enseignées dans les programmes de perfectionnement des directions. Il s'agit des théories du leadership participatif, du leadership transformationnel et du leadership moral. Dans une démarche hypothétique, Lapointe (2002) a voulu compléter ces approches théoriques pour les rendre conformes au milieu linguistique minoritaire en y ajoutant deux nouvelles dimensions. D'abord, le «leadership de compétence» qui est lié à la protection de la langue et de la culture minoritaire. Ensuite, le «leadership d'autoempowerment» qui est relatif au sentiment de contrôle et d'auto efficacité dans la gestion des écoles en milieu linguistique minoritaire (Lapointe, 2002).

Dans une recension des écrits relatifs à la littérature du leadership organisationnel des dix dernières années, Yammarino et ses collègues ont répertorié dix sept approches de leadership qu'ils ont présenté ainsi : le modèle de l'État d'Ohio, l'approche de contingence, le leadership participatif, le leadership situationnel, la théorie de chemin-but, l'approche de liens dyadiques verticaux, le leadership charismatique, le leadership transformationnel/transactionnel, le modèle d'échanges leader-membre, les théories implicites de l'information continue, les substituts de leadership, la romance de leadership, le modèle tactiques d'influence, le Self-leadership, le leadership multi lien, l'approche à niveau multiple et du «leaderplex» et le leadership individualisé (Yammarino et al., 2005).

Dans l'ensemble, les différentes approches répertoriées en matière de leadership organisationnel illustrent le progrès réalisé à partir de la deuxième moitié du 20^e siècle. Ce bref survol montre qu'il n'y a pas consensus dans l'appellation et dans la classification des courants de leadership existants. Ces modèles de leadership sont d'une importance capitale pour l'avancement des connaissances en matière de leadership éducatif. Cette présente recherche s'en sert pour explorer la perception des directions d'école franco-ontariennes de leur leadership éducatif.

1.1.2. Importance du leadership éducatif

Aujourd'hui, beaucoup de chercheurs reconnaissent l'importance du leadership éducatif dans la réussite scolaire (Rouse, 2005; Blase et Blase, 2000; Waters et al., 2003; Bamburg et Andrews, 1990; Leithwood et Jantzi, 2000; Hallinger et Heck, 1998; Usdan et al., 2000).

Cependant, dans les années 1960 et 1970 la situation était différente. En 1966, Coleman et ses collaborateurs ont publié l'«Égalité des chances en éducation», un rapport de recherche sur les variables susceptibles d'influencer la réussite scolaire surtout chez les enfants des milieux défavorisés (Coleman et al., 1966). Suite à ce rapport, plusieurs chercheurs comme Jensen (1969), Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns et Michelson (1972) et Jencks (1979) ont voulu étudier les facteurs qui influencent le succès des élèves. Pour ces chercheurs, la réussite des élèves ne dépend pas de l'école mais des variables socio-économiques externes à l'école. Ils ont mis en doute la possibilité de modifier les résultats scolaires en agissant sur les variables internes de l'école telles que la taille des classes, le nombre d'heures d'enseignement, le niveau de compétences des enseignants, l'organisation des écoles, les compétences des directions, la quantité de matériels pédagogiques disponibles ou autres. Selon ces chercheurs, ces facteurs ont des effets minimes sur la réussite scolaire des élèves. Ces chercheurs ont également comparé des écoles de plusieurs districts aux États-Unis, ils ont conclu que l'inégalité des chances ne se trouve pas au niveau de la comparaison entre les écoles, mais plutôt au niveau des facteurs sociaux, économiques et familiaux. Par exemple, Jencks a conclu que :

«Les différences entre les écoles ont des effets plutôt minimes à long terme et l'élimination des différences entre les écoles n'aurait pratiquement pas d'effet sur la réduction des inégalités entre adultes. Même l'élimination des différences dans la durée de la scolarité des individus aurait peu d'influence» (Jencks, 1979, p. 34).

Donc, Coleman et al. (1966), Jencks (1979), Jensen (1969) et Jencks et al. (1972) sont unanimes à reconnaître que la réussite scolaire ne dépend pas uniquement de l'école. Ils

préconisent que le succès des élèves est plutôt fonction des variables externes de l'école comme la situation socio-économique des parents, l'origine raciale et familiale des enfants. Selon Jensen (1969), les réformes scolaires axées sur les variables internes de l'école ne sont pas nécessaires puisque ce sont le statut socio-économique et le quotient intellectuel (QI) des élèves qui déterminent leur réussite académique.

Cependant, les conclusions de Coleman et al. (1966), de Jencks (1979), de Jencks et al. (1972) et de Jensen (1979) ont été controversées. D'autres chercheurs comme Weber (1971) Edmonds (1979) et Rutter et al. (1979) ont étudié le phénomène en vue de déterminer le rôle de l'école dans la réussite des élèves. Les chercheurs sont allés dans les écoles non pas pour évaluer les élèves ou leur statut ou leur origine socio-économique, mais pour essayer de comprendre ce qui s'y passait réellement. Ils ont voulu explorer le fonctionnement des écoles et les variables internes des écoles qui ont des effets positifs tant sur l'apprentissage que sur les résultats des élèves. Dans une première étude menée par Weber (1971) dans les écoles des milieux défavorisés de Manhattan dans l'État de New York, de Los Angeles et de Kansas City, le chercheur a rapporté que les enfants issus de ces milieux peuvent très bien réussir. Weber (1971) cite quelques facteurs relatifs aux écoles enquêtées qui ont une influence positive sur la réussite de leurs élèves. Parmi ces facteurs, on retrouve un leadership fort de la part de la direction, une bonne atmosphère d'enseignement et d'apprentissage, l'établissement des attentes élevées, un usage prononcé de la phonétique et de la lecture, de l'aide supplémentaire pour les élèves en difficulté d'apprentissage, une évaluation régulière et rigoureuse des progrès chez les élèves, un fort accent sur l'enseignement et l'apprentissage individualisé. Les conclusions de Weber (1971) ouvraient la voie à de nouvelles perspectives de recherches.

Selon Wohlstetter et Smyer (1994), les écoles qui créent des conditions favorables à l'apprentissage et à la réussite des élèves sont considérées comme des «modèles d'écoles de haute performance». En effet, durant les décennies 1970 et 1980, les recherches portaient essentiellement sur les écoles efficaces, sur la qualité de l'enseignement et sur le développement des écoles. Les écoles efficaces ou performantes avaient également des programmes éducatifs accélérés. Les recherches ont démontré qu'en dépit des contextes socio-économiques défavorisés, l'école joue un rôle prépondérant dans la réussite et dans la performance scolaires des élèves (Edmonds, 1979; Edmonds et Frederiksen, 1979; Gba et Girard, 1998; Hallinger et Murphy, 1986; Klitgaard et Hall, 1974; Rutter et al., 1979; Wohlstetter et Smyer, 1994). Dans les écoles où ces chercheurs ont mené leurs études, les élèves ont réussi de façon significative aux examens portant sur les matières de base comme la langue, les mathématiques, l'histoire, les sciences. Parfois, les élèves originaires des milieux socio-économiques défavorisés ont obtenu, par exemples, des résultats dépassant les moyennes nationales dans certains États des États-Unis et de la Grande-Bretagne (Rutter et al., 1979; Wohlstetter et Smyer, 1994).

Par ailleurs, des études comme celles de Corcoran et Wilson (1988); de Honig (1983), de Perkey et Smith (1983), de Werner (1991) et de Wohlstetter et Smyer (1994) ont confirmé les conclusions de Weber (1971) tout en découvrant de nouvelles caractéristiques inhérentes aux écoles performantes. Ces dernières se reconnaissent désormais par un leadership transformatif, un service ouvert à tous les élèves, de l'ordre et de la discipline, un contrôle régulier et continu des progrès des élèves, un programme d'enseignement bien articulé, un climat organisationnel favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, des programmes éducatifs articulés et rigoureux,

une variété de stratégies pédagogiques, des devoirs à domicile réguliers, un fort leadership administratif et pédagogique, pour ne citer que ces caractéristiques. Ces facteurs sont similaires à ceux identifiés par l'UNESCO et l'OCDE sur l'efficacité des écoles (OCDE, 2001; Scheerens, 2000).

Le leadership des directions semble constituer un des prédicteurs du rendement scolaire chez les élèves, et ceci, quelles que soient l'origine des élèves et leur condition socio-économique. Néanmoins, les études de Wang, Haertel et Walberg (1990, 1993, 1994) n'ont pas rapporté des liens forts entre le leadership des directions d'école et les résultats des élèves. Les réalités des écoles d'aujourd'hui nécessitent qu'on exerce un leadership éducatif qui soit utilitaire. Plusieurs suggèrent d'aborder les réalités des écoles en adoptant de nouvelles approches et de nouvelles stratégies intellectuelles poststructurelles et postmodernes (Maxcy, 1994; OCDE, 2001; Palestini, 2003; Scheerens, 2000). Le leadership éducatif constitue à la fois (i) un partage de pouvoir dans un esprit de coopération, (ii) une vision d'ensemble de l'idéale à atteindre, (iii) une activité intellectuelle qui va au-delà des événements et des conditions superficielles, et (iv) un processus d'influences bidirectionnelles qui transforme les personnes (Giroux : 1989, 2002; Senge, 1990).

De leur côté, Leithwood et Jantzi (1997a) ont élaboré un modèle qui permet de mesurer la nature du leadership et du management dans les écoles. Leur modèle a repris l'essentiel des caractéristiques des écoles performantes en préconisant que le leadership doit centrer sur les capacités et les engagements des gens qui se trouvent à l'école. Le modèle de Leithwood est «un des plus complets pour étudier le leadership en éducation» (Firestone et Louis, 1999, p. 315).

Leur paradigme comporte six composantes qui constituent des compétences en matière de leadership. Il s'agit pour les directions d'être capable : (1) d'élaborer la vision de l'école, (2) de se comporter en modèle, (3) de promouvoir la responsabilité et l'engagement, (4) de supporter individuellement les enseignants, (5) de stimuler professionnellement et intellectuellement les enseignants et (6) de fixer des espérances de performance élevées (Leithwood et Jantzi, 1997a, 2000). Ce modèle fait des directions d'école des chefs d'orchestre visionnaires qui définissent les objectifs, distribuent les rôles et font exécuter les tâches sans trop se préoccuper de leur statut dans la hiérarchie de l'école. Ces différentes recherches ont démontré l'importance du leadership éducatif. Parallèlement au leadership, la gestion scolaire a également connu de nouvelle orientation au cours des dernières décennies.

1.1.3. Nouvelle orientation dans la gestion scolaire

La gestion scolaire s'est transformée au cours des deux dernières décennies, on y constate un changement de paradigme (Usdan, McCloud et Podmostko, 2000; Langlois, 2002; Lapointe, 2002; Langlois et Lapointe, 2002). Avant, les directions d'école s'adonnaient à des rituels du management comme l'organisation, la budgétisation, le contrôle et la résolution des problèmes quotidiens à l'école (Elmore, 2000). Ces rituels faisaient de la direction d'école une fonction purement administrative (Mintzberg, 1984). Pour sa part, Sirois (1997) a décrit l'école comme étant un lieu de rituels administratifs au quotidien servant à organiser l'espace, le temps, les comportements et les activités ponctuelles. Selon ce schéma, on pouvait se résoudre à gérer les écoles sans s'occuper, par exemple, de la réussite des élèves, du développement professionnel des enseignants, de la composition ethnique de l'école, des relations de l'école avec les parents et

la communauté. C'était la gestion technico – rationnel des établissements scolaires qui prédominait.

Aujourd'hui, on se rend compte qu'on ne peut plus gérer les écoles de la même manière qu'autrefois sans se préoccuper des aspects mentionnés dans l'exemple précédent. Les défis de l'école sont multiples (Maxcy, 1994; OCDE, 2001; Palestini, 2003; Scheerens, 2000). D'abord, les écoles sont devenues hétérogènes et multiculturelles où toutes les ethnies et toutes les cultures s'y retrouvent (Coghlan et Thériault, 2002; Firestone et Louis, 1999; OCDE, 2001; Patterson, 1993; Toussaint et Fortin, 1995). Ensuite, les compétences sont diversifiées et tous les acteurs à l'interne comme à l'externe veulent participer, à tous les niveaux, à la gestion de l'école (Howden et Kopiec, 2002), pour cela les directions doivent adopter des attitudes inclusives de gestion (Ingram, 1997). En outre, le personnel enseignant est mieux qualifié; il connaît davantage ses droits et devoirs et cherche une reconnaissance valorisée et un épanouissement personnel dans son travail. Il n'est plus question pour les directions d'être rigides dans la gestion des écoles. Selon Thibodeau, Dussault et Deaudelin (1997), la rigidité dans la gestion des écoles constitue l'une des causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. L'école en milieu linguistique et culturel minoritaire ne fait pas qu'éduquer, elle doit également répandre la culture de la communauté à laquelle elle appartient et répondre aux exigences actualisées de la société (Bastarache, 1995; Bordeleau et al., 1999; Landry et allard, 1999; Lapointe, 2002; Tardif, 1993; Gouvernement de l'Ontario, 2004). Ces facteurs portent à comprendre que l'école dans un tel contexte doit avoir un mode de fonctionnement qui soit inclusif et participatif tout en s'ouvrant sur sa communauté pour y bâtir des liens constructifs et utiles.

De plus en plus d'études évoquent la nécessité d'introduire plus de leadership dans les champs d'actions de l'école. Par exemples, des rapports de recherches publiés par *l'Institut de Leadership Éducationnel* : IEL (Usdan, McCloud et Podmostko, 2000) et le *Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec* (CSE, 1993) abondent dans le même sens et recommandent d'introduire plus de leadership dans la gestion des établissements scolaires. Selon Leclerc (1999) et OCDE (2001), il faut impérativement de nouvelles approches de gestion dans le domaine de l'éducation pour pouvoir faire face aux nouveaux défis et aux contextes qui sont continuellement changeants. Il est recommandé d'introduire dans les pratiques de gestion des directions d'école, plus de souplesse en adoptant des comportements de leadership qui soient utilitaires et transformateurs. En milieu linguistique et culturel minoritaire, de nouvelles approches de gestion constituent une nécessité, voire des leviers pouvant aider à relever les défis liés à l'apprentissage de la langue, à l'appropriation de la culture, au recrutement et à la rétention des élèves dans les écoles (Gouvernement de l'Ontario, 2004, pp. 19-28).

En définitive, on admet que l'ancien modèle de gestion scolaire, bien que sécurisant dans son mode opératoire et bureaucratisé, empêche toutefois la coopération, la collégialité, l'épanouissement des individus, l'amélioration et le développement de l'école (CSE: 1999, 1993; Howden et Kopiec, 2002; Koffi, Laurin et Moreau, 2000; Leclerc, 1996; Thibodeau et al., 1997; Usdan, McCloud et Podmostko, 2000). La gestion scolaire a maintenant évolué. Elle ne se réduit plus à l'organisation, à la budgétisation, au contrôle et à la résolution des problèmes quotidiens, elle s'oriente désormais vers le développement professionnel des enseignants, la performance scolaire des élèves, la construction des liens dans la communauté (Elmore, 2000; Gouvernement

de l'Ontario, 2004). Pour des chercheurs comme Blase et Blase (2000) et Leithwood et Jantzi (2000), le leadership s'avère un atout pour l'école dans la conduite de sa mission. Il lui permettra de mieux répondre aux besoins des élèves, aux attentes des parents et de mieux desservir la communauté. L'exercice du leadership dans les écoles a un impact positif sur la réussite des élèves, sur la motivation des élèves et des enseignants, sur la participation des parents et sur la culture organisationnelle des établissements (Blase et Roberts, 1994; Edmonds, 1979; Edmonds et Frederiksen, 1979; Ingram, 1997; Sirois, 1997; Usdan, McCloud et Podmostko, 2000). Bref, le leadership apparaît comme une nécessité en vue de transformer les écoles pour les rendre meilleures, plus performantes dans l'accomplissement de leurs mandats qui sont multiples, changeants et complexes (Gba et Girard, 1998; Hallinger et Murphy, 1986; Klitgaard et Hall, 1974; Rutter et al., 1979; Wohlstetter et Smyer, 1994). Ceci amène à aborder les fonctions de direction et direction adjointes dans les écoles.

1.2. Fonctions de direction d'école et de direction adjointe

L'école est une des organisations du système scolaire dans lequel on compte le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires de district, les administrations scolaires et les écoles de langue française. La direction d'école, quant à elle, demeure l'instance organisationnelle la plus élevée dans un établissement scolaire. Habituellement, la direction est secondée par une ou plusieurs directions adjointes dépendamment de la taille de l'école. Dans les sous-sections qui suivent, les fonctions de direction et de direction adjointes sont abordées d'abord selon la loi sur l'éducation, ensuite selon la littérature relative au domaine administratif et, enfin, selon les rôles joués par les directions et les directions adjointes dans l'amélioration des écoles.

1.2.1. Loi sur l'éducation

Les institutions scolaires sont régies par les lois du système éducatif. Au Canada, l'éducation dans chaque province est régie par une loi provinciale. En Ontario, entre autres, c'est la *Loi sur l'éducation* et le *Règlement 298* (Gouvernement de l'Ontario, 1990) qui définissent les fonctions de direction et de directions adjointes ainsi que les qualifications requises pour remplir de telles fonctions. Selon cette structure légale, la direction d'école et la direction adjointe s'occupent de l'ensemble des activités de l'établissement scolaire. Elles sont responsables de l'enseignement dispensé aux élèves, des règles de discipline les concernant, de l'organisation et de l'administration de l'école. Leurs responsabilités consistent également à gérer le budget alloué par le conseil scolaire, à favoriser l'apprentissage des élèves, à promouvoir leur développement et leur épanouissement, à s'assurer de la qualité de l'enseignement, à s'assurer que les règles et les principes sont suivis, à assurer la discipline, à élaborer et à mettre en œuvre des programmes, à évaluer l'enseignement et l'apprentissage, à établir des échéanciers et à les faire suivre, à assigner des fonctions et des tâches, à rendre compte au conseil scolaire et à la communauté, à transmettre les connaissances et les valeurs de la société où s'installe l'école, à formuler des recommandations à l'intention du conseil scolaire quant à la nomination, à la promotion, à la rétrogradation et au renvoi du personnel enseignant, etc. Selon les prescrits de la Loi sur l'éducation, les directions et les directions adjointes sont appelées à jouer des rôles administratifs multiples. Ce que les directions et les directions adjointes doivent accomplir trouvent des similitudes dans d'autres domaines de management.

1.2.2. Littérature relative au domaine administratif

Les fonctions de direction et de direction adjointe sont du domaine de l'administration scolaire. On se rappelle que leurs responsabilités sont définies par la *Loi sur l'éducation* et le *Règlement 298* (Gouvernement de l'Ontario, 1990). Se référant aux écrits de Brunet, Brassard, Corriveau et Pépin (1985), de Mintzberg (1984) et de Pépin (1987), les personnes occupant les fonctions de direction d'école et de direction adjointe sont des managers qui administrent des établissements scolaires. Selon Brassard et al. (2004), les directions d'école se reconnaissent plus dans des rôles de gestion que de leadership. Leur nomination aux postes de direction et direction adjointe leur donne le pouvoir de diriger dans des structures réglementées. La structure de leur pouvoir est hiérarchique par nature (Howden et Kopiec, 2002). Toutefois, on reconnaît présentement que les encadrements juridiques et bureaucratiques ainsi que les compétences de manager ne suffisent pas pour diriger les écoles à cause des défis à relever (CSE : 1993, 1999; Gouvernement de l'Ontario, 2004; Koffi et al., 2000; Leclerc, 1996; OCDE, 2001; Sergiovanni, 1996). On demande aux écoles de faire au moins davantage qu'autrefois, on doit aller au-delà du management en adoptant des attitudes de leadership qui puissent transformer les établissements scolaires en des écoles de qualité (English et Hill, 1994; Glasser, 1996; Grace, 1995; Greenwood et Gaunt, 1994; Quirion, 1994). Ces auteurs et chercheurs soutiennent que les directions d'école d'aujourd'hui et de demain doivent pouvoir marier management, pédagogie et leadership. Les directions doivent se montrer capables de distribuer les rôles, de motiver les acteurs, d'évaluer les résultats, de faire apprendre les enfants, de bâtir des projets éducatifs et de les réaliser, d'améliorer les performances, de générer et de gérer les connaissances (Brun, 1987; Gba et Girard, 1998; Girard et Gba, 1998; Scheerens, 2000). En contexte linguistique et culturel

minoritaire, les directions doivent, de surcroît, développer des partenariats avec les parents et les membres de la communauté desservie pour favoriser la réussite scolaire, l'apprentissage de la langue, l'appropriation de la culture, la vitalité des organismes socio-économiques et culturels de la communauté (Lapointe, 2002; Gouvernement de l'Ontario, 2004). Bref, les directions d'école doivent impérativement jouer à la fois des rôles de gestionnaire et de leader en vue d'assurer le succès de leur école (Greene, 1997; St-Germain, 2002).

1.2.3. Rôles des directions dans l'amélioration des écoles

Telles que rapportées antérieurement, de nombreuses études soulignent l'impact du leadership des directions d'école sur l'amélioration de l'école en terme de qualité d'apprentissage et d'enseignement, de relations avec les enseignants, de rapports entre les directions et les parents et des liens entre les écoles et la communauté où elles se trouvent (voir, entre autres, Andrews et Soder, 1987; Bender Sebring et Bryk, 2000; Gouvernement de l'Ontario, 2004; Heck, 1992; Gaskell, 1995; Heck, Larsen, et Marcoulides, 1990; Heck et Marcoulides, 1993). Selon ces études, le leadership des directions motive les élèves à apprendre et favorise le travail en équipe, la participation des enseignants et des parents dans les activités des écoles. Le leadership des directions d'école permet également d'établir un climat organisationnel approprié tant à l'apprentissage qu'à l'épanouissement des personnes. Les conclusions de ces études amènent à identifier certains comportements de leadership qui conduisent à la réussite scolaire et à l'amélioration des écoles. À partir des écrits de Hallinger et al. (1983), de Hallinger et Murphy (1987b), de Wohlstetter et Smyer (1994), de Gba et Girard (1998), Hallinger et Heck (1996, 1998), on peut décrire les écoles performantes comme étant,

entre autres, (i) celles où les directions ont clarifié la mission de leur école et ont établi des objectifs réalisables; (ii) celles où les directions élaborent une vision claire à laquelle les enseignants et les parents s'adhèrent; (iii) celles où les directions et les enseignants adoptent des standards élevés; (iv) celles où les directions reconnaissent et encouragent la réussite des élèves; (v) celles où les directions établissent des liens avec la communauté; et (vi) celles où les directions incitent les enseignants à innover, à prendre de l'initiative, à essayer de nouvelles méthodes et de nouveaux programmes. Les écrits de Bamberg et Andrews (1990), de Mortimore (1993), de Hallinger (2003) et de Sergiovanni (1990, 1999) confirment ces rôles de leadership des directions d'école.

Les directions d'école comprennent aussi, pour assurer la réussite scolaire, qu'elles doivent assumer leur rôle de pourvoyeur de ressources. Tant les enseignants que les élèves doivent avoir des matériels, des équipements et des conditions nécessaires qui favorisent l'apprentissage et la réussite académique (Andrews et Soder, 1987; Bender Sebring et Bryk, 2000). De plus, les directions s'impliquent dans la cohésion sociale des écoles en travaillant directement avec les enseignants, les parents et les élèves (Bender Sebring et Bryk, 2000; Hallinger, Bickman et Davis, 1996; Hallinger et Heck : 1996, 1998). Pour ce qui est des écoles en milieu linguistique et culturel minoritaire, on se rappelle que l'influence des directions apparaît plus que nécessaire puisque l'école a un mandat additionnel spécifique qui consiste à propager la culture identitaire et à assurer la maîtrise de la langue maternelle minoritaire (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004; Landry et Allard, 1999; Gouvernement de l'Ontario, 2004). Ces écrits relatifs aux rôles des directions dans l'amélioration des écoles incitent à étudier le leadership des directions d'école évoluant en milieu linguistique et culturel minoritaire.

1.3. Problème de recherche

L'idée d'entreprendre cette recherche se manifeste après avoir constaté l'absence d'études scientifiques abordant le leadership éducatif en milieu francophone minoritaire au Canada. Les auteurs qui réfléchissent sur le sujet mettent l'emphase sur la signification que devrait avoir la gestion scolaire en contexte minoritaire francophone (Lapointe, 2002), sur l'influence à exercer par les directions dans leur milieu respectif et sur le rôle des écoles francophones dans le maintien de la langue et de la culture minoritaires (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004; Landry et Allard, 1999). Dans les écrits traitant de l'éducation dans le milieu minoritaire, les chercheurs sont unanimes à reconnaître le rôle de l'école francophone dans la diffusion et la protection de la langue et de la culture minoritaires (Bordeleau, Bernard et Gazabon, 1999; Gérin-Lajoie, 2002; Landry et Allard, 1999; Gouvernement de l'Ontario, 2004). Selon ces écrits, l'éducation en français demeure une nécessité pour maintenir une vitalité linguistique communautaire, pour s'affirmer culturellement et pour lutter contre l'assimilation. Pour Gérin-Lajoie (2002) et Tardif (1993), les écoles de langue française constituent les instances organisationnelles fondamentales pour transmettre les connaissances, socialiser les élèves et pour assurer la pérennité de la langue et de la culture des minorités concernées.

Bien que la littérature soit abondante en matière de leadership éducatif (Chemers et Ayman, 1993; English, 2005; Leithwood et Duke : 1998, 1999; Murphy et Louis, 1999), l'état actuel des connaissances ne permet pas, toutefois, de préciser les spécificités du leadership

éducatif des directions d'école en milieux linguistiques et culturels minoritaires au Canada. On ne connaît pas les prédispositions des directions d'école à exercer le leadership. La littérature actuelle ne permet pas de connaître non plus l'importance que les directions accordent aux prédispositions à l'exercice du leadership, ni leur marge de manœuvre à appliquer les prédispositions, ni leur perception de leurs propres pratiques de leadership et encore moins les finalités de leur leadership. Aucune étude n'a encore indiqué les finalités du leadership éducatif des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. On dit régulièrement aux directions d'école qu'elles sont des leaders dans leur milieu. Cependant, leur leadership reste flou et non défini à cause du manque de recherches scientifiques auprès des directions évoluant spécifiquement en contexte francophone minoritaire. Cette étude est une tentative qui vise à combler ce vide et à amener des éléments de solutions à cette problématique.

Traditionnellement, les chercheurs étudient le leadership dans les écoles à partir des perceptions des enseignants et non selon la perception des directions. Ces dernières sont à la commande des institutions éducatives, elles sont des actrices de premier ordre. Leur perception de leurs pratiques de leadership dans leur milieu et dans leur école respective nous apparaît un champ de recherche à explorer. Les enseignants sont souvent sollicités à indiquer ce qu'ils observent comme comportements de leadership chez les directions (Leithwood et Jantzi: 2000, 1997; Blase et Blase, 2000; Blase et Roberts, 1994; Jantzi et Leithwood, 1996; Yu, Leithwood et Jantzi, 2002). Maintenant, il convient de s'adresser directement aux directions d'école pour qu'elles expriment leur perception tant de leurs prédispositions à exercer le leadership, de leurs propres pratiques de leadership que des finalités de leur leadership éducatif. Cette démarche permettra de dresser le profil de leadership des directions d'école de langue française de

l'Ontario. Étant donné que cette étude se réalise à partir des perceptions des directions, les résultats viendront compléter la perception des enseignants déjà bien étoffée dans les recherches antérieures.

1.4. Question générale de recherche

Cette étude aborde la problématique du leadership éducatif dans les écoles en milieu francophone minoritaire au Canada, en particulier, l'Ontario. La problématique décrite précédemment amène à formuler la question générale de recherche suivante :

«Quelles sont les prédispositions et les formes de leadership que les directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire exercent-elles et pour répondre à quelles finalités?»

Les réponses à cette question devront permettre :

- de connaître les prédispositions des directions d'école à exercer le leadership;
- de déterminer le «niveau d'importance» que les directions accordent aux prédispositions à l'exercice du leadership ainsi que leur «marge de manœuvre» à les appliquer;
- de connaître et de décrire les pratiques de leadership des directions;
- d'identifier et de décrire les finalités de leur leadership;
- de décrire les relations entre les variables de l'étude.

Le chapitre suivant présente le cadre de référence à cette étude.

CHAPITRE II

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Le leadership est un sujet qui suscite beaucoup d'intérêt dans toutes les sphères de la société (Yammarino et al., 2005). C'est à partir de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle que les chercheurs ont vraiment commencé à s'y intéresser au point d'en constituer un cadre théorique assez dense. En effet, à partir de 1950, les différentes conceptions du leadership qui se sont développées ont créé un corpus de recherches qui permet de distinguer les «approches classiques» et les «approches contemporaines» au leadership. Les approches classiques au leadership mettent l'emphase sur les caractéristiques personnelles des leaders, leurs comportements et les contingences de leurs lieux de fonctionnement. Dans les approches contemporaines au leadership, on trouve des modèles qui décrivent les leaderships transformationnel et transactionnel, le leadership de vision, les leaderships pédagogique et socioconstructiviste (Leithwood et Duke : 1998, 1999; Yammarino et al., 2005). Après qu'on aura présenté le fondement et les critiques des approches classiques et contemporaines au leadership, on spécifiera la question de recherche, les buts, la justification ainsi que les limites de cette étude.

2.1. Approches classiques au leadership

Les approches classiques décrivent le leadership comme une série d'attributs, de traits personnels, d'habiletés, de styles propres, de comportements, de contingences, de situations et de sources de pouvoir qui différencient un dirigeant de ses subordonnés (Bass, 1990a; Bennis et Nanus, 1985; Collerette, 1991). Les approches classiques au leadership regroupent, entre autres,

l'approche axée sur les traits personnels, celle centrée sur les comportements et l'approche de contingences ou situationnelle.

2.1.1. Approche axée sur les traits personnels

L'approche axée sur les traits personnels des leaders est l'une des premières tentatives visant à comprendre le leadership organisationnel. Cette section présente le fondement et la critique de cette première approche de leadership.

2.1.1.1. Fondement de l'approche axée sur les traits personnels

Comme son nom l'indique, l'approche des traits a pour fondement les caractéristiques personnelles des leaders. Elle met essentiellement l'emphase sur les attributs des leaders comme la personnalité, les valeurs personnelles, les qualifications, les capacités cognitives, la sociabilité, l'intégrité, l'esthétique, la confiance en soi, le charisme, etc. (Kirkpatrick et Locke, 1991; Leithwood et Duke : 1998, 1999; Lord, DeVader et alliger, 1986; Mann, 1959; Stogdill: 1948; 1974; Yammarino et al., 2005). Selon l'approche des traits, seulement certaines personnes sont des leaders naturels possédant des attributs personnels que d'autres n'ont pas. On est né leader, on ne le devient pas. Le succès des leaders repose essentiellement sur leurs capacités extraordinaires telles que l'énergie inlassable, l'intuition, la prévoyance et le pouvoir persuasif.

2.1.1.2. Critique de l'approche axée sur les traits personnels

La force de cette approche de leadership réside dans la projection de l'image du leader. L'image du leader est un élément important. Le leader est une personne spéciale, capable d'accomplir des choses extraordinaires. L'approche des traits est bien étoffée dans la littérature (Leithwood et Duke : 1998, 1999; Yammarino et al., 2005). Cependant, elle comporte quelques faiblesses. D'abord, il n'existe pas de traits spécifiques qui garantissent le succès d'un leader universel. Northouse (2001), critiquant les recherches relatives à l'approche des traits, mentionne que les résultats de ces études sont parfois ambigus et incertains. Les caractéristiques et les traits des leaders ne sont jamais exhaustifs, ce qui empêche de générer un leader type, universel, du genre «tous terrains» ou «passe-partout». Donc, le leadership axé sur les traits est plutôt singulier, individualiste que généraliste.

Ensuite, en privilégiant les traits de caractère des leaders, les études sur les traits font abstraction des contextes, des milieux et des conditions de travail des leaders. Un dirigeant d'école possédant certains traits personnels peut être meilleur dans une école donnée et se révéler médiocre dans d'autres établissements scolaires. Donc, les traits personnels d'un leader ne constituent pas une garantie de réussite en tout et partout.

Enfin, l'approche des traits conduit à beaucoup de subjectivité et ne démontre pas son efficacité par rapport aux résultats et à la performance des subordonnés. Par exemple, dans l'approche des traits, on ne peut pas démontrer le lien entre les traits personnels des directions d'école et l'apprentissage des élèves, entre les traits et la performance des enseignants, entre les

traits et la motivation des enseignants et des élèves. Les limites de l'approche axée sur les traits personnels conduisent à mener d'autres études qui mettent plutôt en relation les comportements des leaders et l'efficacité de leur leadership.

2.1.2. Approche axée sur les comportements des leaders

Après avoir cherché sans grand succès à expliquer le leadership en fonction des traits personnels, les chercheurs exploraient plutôt la manière d'agir des leaders avec son entourage. On s'intéressait à connaître les comportements de leadership les plus appropriés qui peuvent répondre à la productivité organisationnelle tout en démontrant de la considération pour les humains dans les organisations. Les quatre sous-sections qui suivent présentent le fondement des courants qui composent l'approche comportementale et la critique que cette dernière suscite.

2.1.2.1. Fondement de l'approche axée sur les comportements des leaders

Les premiers balbutiements de l'approche axée sur les comportements remontent dans les écrits des chercheurs des universités de l'État d'Ohio, de Michigan et de Blake et Mouton (1964). Cette approche est également connue comme étant l'approche des styles. On a cherché à identifier le modèle de comportements ou les styles de leadership spécifiques aux leaders répondant aux besoins de productivité dans les organisations. Trois séries de chercheurs partagent le fondement de l'approche comportementale : les chercheurs de l'Université de l'Ohio, ceux de l'Université de Michigan et les contributions de Blake, Mouton et associés.

2.1.2.1.1. Université de l'État d'Ohio et l'approche comportementale

Dès le début des années 1950, les chercheurs de l'Ohio comme Fleishman (1953), Halpin et Winer (1957) et Hemphill et Coons (1957) ont entrepris des recherches visant à identifier les comportements pertinents de leadership chez les dirigeants de différentes organisations. Ces chercheurs développaient des questionnaires permettant de mesurer les fréquences des comportements de leadership chez les dirigeants. L'un des questionnaires le plus utilisé s'intitule le «Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)», amélioré plus tard par Stogdill (1963). Les résultats des recherches faisant usage de LBDQ ont permis de dégager deux catégories de comportements de leadership chez les dirigeants : (i) la considération pour les personnes et les relations interpersonnelles et (ii) le souci pour accomplir des tâches. Ces comportements sont distincts et indépendants. D'une part, le dirigeant qui démontre de la considération pour les personnes établit des liens d'amitié avec les employés, leur fournit les supports nécessaires pour accomplir leurs tâches et leurs responsabilités et il répond à leurs besoins. Ce dirigeant respecte ses employés et leur fait confiance. D'autre part, le dirigeant orienté vers les tâches a plus tendance à définir et à structurer tant ses rôles et ses responsabilités que ceux de ses subordonnés. Le dirigeant axé sur les tâches met beaucoup d'emphasis sur la performance, les résultats, les standards, les normes et le contrôle (Stogdill, 1974). Ces deux catégories d'attitudes perçues par les employés chez les dirigeants constituent le fondement du leadership axé sur les comportements. Par cette approche, on comprend ce que font les leaders. Toutefois, l'enjeu principal pour les chercheurs de l'approche des styles de leadership était de connaître la combinaison optimale entre ces deux types d'attitudes qui répond tant à la satisfaction des employés qu'aux résultats souhaités.

2.1.2.1.2. Université de l'État de Michigan et l'approche comportementale

Parallèlement aux chercheurs de l'université de l'État d'Ohio, ceux de l'université de Michigan orientaient leurs recherches vers l'identification des relations entre les comportements des leaders, la dynamique dans les petits groupes et la performance. Il s'agissait d'explorer le fonctionnement du leadership dans les petits groupes (Cartwright et Zander, 1960; Kahn, 1956; Katz et Kahn : 1951; Katz, Maccoby, Gurin et Floor, 1951; Katz, Maccoby et Morse, 1950; Likert : 1961, 1967). Deux types de comportements de leadership émergeaient du programme de recherche de Michigan : comportement axé sur la production et considération pour les personnes.

Premièrement, les leaders dont le comportement est orienté vers la production s'intéressaient aux aspects techniques et productifs d'un travail. Ces leaders s'occupaient de la planification et de la programmation du travail, coordonnaient les activités des employés et fournissaient les matériels nécessaires à l'exécution du travail comme les équipements et l'assistance technique. Les leaders orientés vers la production, identifiés par les chercheurs de l'université de Michigan, ressemblaient aux managers décrits dans les recherches de l'Ohio qui démontraient de la sensibilité à structurer les tâches des employés.

Deuxièmement, les leaders ayant de la considération pour les personnes établissaient de bonnes relations interpersonnelles avec les employés. Ces leaders portaient une attention particulière aux besoins individuels des subordonnés, s'occupaient du développement professionnel de ces derniers et reconnaissaient leurs contributions et leurs accomplissements. Ce

deuxième comportement de leadership découvert par les chercheurs de Michigan est similaire à celui rapporté dans les études de l'université d'Ohio.

En fait, les travaux réalisés par les chercheurs des universités d'Ohio et de Michigan aboutissent aux mêmes comportements de leadership chez les managers des années 50s et 60s. Les dirigeants étaient soit orientés vers les relations interpersonnelles, soit axés sur la productivité. Selon les deux groupes de chercheurs, les comportements de leadership identifiés étaient indépendants et à l'opposé sur un continuum (Bowers et Seashore, 1966; Kahn, 1956). En parallèle, des chercheurs comme Blake et Mouton (1964) essayaient de trouver un modèle plus robuste et plus complet.

2.1.2.1.3. Contribution de Blake et Mouton et associés

Blake et Mouton (1964) ont repris l'essentiel du leadership axé sur les comportements pour développer un nouveau modèle de leadership plus complet dénommé la «*Nouvelle grille du management*.» La grille a été améliorée par la suite (voir Blake et McCauley, 1991; Blake et Mouton : 1978; 1985). Le modèle de Blake et Mouton met l'emphase sur ce que font les leaders et sur la façon d'interagir avec leurs subordonnés. Le modèle décrit les managers en terme de considération pour les employés et de souci pour la production.

Selon le modèle de Blake et Mouton et associés, les dirigeants les plus efficaces sont ceux qui adoptent des comportements de leadership appropriés qui s'orientent à la fois vers les personnes et vers la productivité. Les recherches menées au Japon par Misumi (1985) et Misumi

et Perteson (1985) abondent dans le même sens. D'après les recherches de ces derniers, les leaders efficaces trouvent le dosage de comportements qui favorise la performance des employés tout en améliorant les relations interpersonnelles. Le leadership devient ainsi intrinsèquement lié aux processus de structure d'encadrement au travail et d'interrelations entre le leader et les membres de son groupe.

Par ailleurs, Blake et Mouton (1985) affirment qu'un leader possède habituellement un style de leadership dominant qu'il utilise dans la plupart des situations et un style de secours. Le leader se réfère à son style de secours quand il travaille sous pression et quand son style dominant ne fonctionne pas.

En résumé, le modèle de Blake et Mouton est pratique pour évaluer le leadership dans les organisations. Leur modèle fait références aux concepts de comportements de leadership utilisés par les chercheurs d'Ohio et de Michigan : orientation vers la production et considération pour les personnes. Mais, le modèle proposé par Blake et Mouton va un peu plus loin en démontrant que les styles de leadership ne sont pas indépendants les uns des autres. Certains leaders savent combiner, doser et changer de styles selon les situations en vue d'améliorer la productivité tout en gardant les relations interpersonnelles très fortes. Ces leaders maintiennent l'équilibre en favorisant la participation et l'esprit d'équipe. À l'instar de l'approche des traits personnels, l'approche comportementale suscite des critiques dont fait état la sous-section qui suit.

2.1.2.2. Critique de l'approche axée sur les comportements

L'approche des comportements constitue un cadre de référence plus large que celle des traits dans la compréhension du leadership. Elle permet d'évaluer les styles de leadership en fonction des relations interpersonnelles et en fonction de la considération du leader pour la production ou la performance. Les travaux des chercheurs des universités de l'État d'Ohio, de l'État de Michigan et ceux de Blake et Mouton (1964, 1978, 1985) et de Blake et McCause (1991) demeurent les principales références de l'approche axée sur les comportements. Avec cette approche, ce ne sont plus les caractéristiques personnelles des leaders qui prédominent, ce sont plutôt les attitudes à adopter pour porter les employés à accomplir des choses et à exécuter des tâches tout en maintenant l'équilibre organisationnel. Les chercheurs se sont intéressés à connaître ce que font les leaders et comment ils agissent. C'était déjà une meilleure compréhension du leadership dans les petits groupes.

Les premières études de l'approche décrivent les comportements des leaders (orientés vers les tâches, orientés vers les personnes) comme des attitudes indépendantes. En effet, les chercheurs de l'Ohio et de Michigan ont trouvé que certains leaders ont un penchant naturel pour les tâches à accomplir, tandis que d'autres leaders ont valorisé les relations interpersonnelles avec les employés. Toutefois, les recherches subséquentes ont prouvé que les attitudes des leaders peuvent être combinées suivant les situations auxquelles ces derniers font face (Blake et Mouton : 1964, 1978, 1985; Blake et McCause, 1991; Misumi, 1985; Misumi et Perteson, 1985). Le fait de pouvoir combiner les styles de leadership ou changer de comportements pour

s'accommoder à une situation donnée prouve que le leadership n'est pas figé, il est plutôt changeant selon le contexte.

L'approche comportementale présente également quelques faiblesses. Les recherches sur les styles de leadership n'ont pas permis de dégager des comportements universels de leadership qui correspondent à tout type d'organisation (Yulk, 2006). La plupart des résultats des recherches sur les styles de leadership sont contradictoires et peu concluants (Yulk, 1994, p.75).

Par ailleurs, Northouse (2001) rapporte que les études sur les styles n'ont pas pu établir un lien cohérent entre les tâches, les comportements et les aspects tels que la morale, la satisfaction professionnelle au travail et la productivité. L'approche axée sur les comportements des leaders tend plutôt à considérer comme position idéale le leader qui établit un haut niveau de productivité par rapport à un haut niveau de relation avec les subordonnés (Blake et Mouton: 1987, 1985, 1978, 1964; Blake et McCause, 1991). Cette aspiration n'est pas forcément réalisable dans les établissements scolaires pour des raisons de contingences.

Les études relatives à l'approche des comportements expriment le leadership en fonction des attitudes du leader vis-à-vis des employés et de ses actions par rapport à la productivité. D'autres études ont, par contre, indiqué que le leadership est plutôt lié aux caractéristiques des employés (Blanchard, Zigarmi, et Nelson, 1993; Blanchard, Zigarmi et Zigarmi, 1985; Hersey et Blanchard, 1993). Ces études ont démontré que le leadership des dirigeants est fonction des niveaux de compétence des employés. Ce sont les niveaux de compétence et les expériences des employés qui vont solliciter un style de leadership de la part du dirigeant. Des recherches menées

par Vecchio (1987) et par Fernandez et Vecchio (1997) ont démontré que les employés nouvellement embauchés sont plus enclins que les autres employés à être satisfaits au travail. Les employés nouvellement embauchés semblent performer davantage quand les dirigeants adoptent des comportements hautement structurés. Quant aux employés qui ont déjà acquis de l'expérience, ils se montrent plus autonomes et indépendants des comportements de leurs leaders. Ces aspects ont été négligés par les chercheurs de l'approche comportementale.

Les études sur les styles de leadership n'arrivent pas non plus à justifier pourquoi certains dirigeants se révèlent de bons leaders dans certaines situations et échouent dans d'autres situations (Chemers et Ayman, 1993; Fieldler, 1993). Les écrits n'aboutissent pas à des comportements de leadership universels qui déterminent la réussite des leaders. Selon Bennis et Nanus (1985), ces recherches ne parviennent pas à donner un éclairage suffisant permettant de distinguer clairement un leader d'un non-leader. Le leadership axé sur les comportements ressemble à un processus de contrôle plutôt qu'à un processus d'influences. Le fait qu'un même dirigeant se révèle bon dans une situation donnée et médiocre dans une autre amène à considérer les caractéristiques des contextes de fonctionnement des leaders comme variables explicatives du leadership. Ceci allait donner naissance à l'approche dite de contingences ou l'approche situationnelle.

2.1.3. Approche de contingences ou situationnelle

Dans les recherches antérieures portant sur les traits personnels et les comportements des leaders, on n'arrivait pas à expliquer pourquoi des leaders peuvent très bien réussir dans

certaines situations et échouer dans d'autres. Ceci amenait les chercheurs à considérer des variables inhérentes aux contextes de fonctionnement plutôt que celles liées aux caractéristiques personnelles et/ou aux comportements des leaders. C'est ainsi qu'est apparue l'approche de contingences ou situationnelle dont le fondement se retrouve dans divers modèles de leadership développés dans les sous-sections qui suivent.

2.1.3.1. Fondement de l'approche de contingence ou situationnelle

L'approche de contingences appelée également approche situationnelle est apparue au cours des années 1960 dans les travaux de Fiedler (1964, 1967), de Reddin (1967) et de Hersey et Blanchard (1969). Cette approche met l'accent sur les facteurs contextuels qui agissent sur les processus de leadership comme les caractéristiques des employés, la nature du travail que le leader doit faire exécuter, le type d'organisation et la nature de l'environnement externe. Il s'agit de déterminer les comportements liés aux indicateurs d'efficacité du leadership dans des situations différentes. L'approche de contingences tente d'associer les leaders aux situations appropriées. Pour comprendre le leadership d'un dirigeant, il faut connaître également les situations dans lesquelles ils fonctionnent. Cette approche était devenue très populaire dans les années 1970 et 1980 (voir, entre autres, Blanchard, 1985; Blanchard, Zigarmi, et Zigarmi, 1985; Fiedler et Chemers : 1974, 1984; Fiedler et Garcia, 1987; Hersey et Blanchard : 1977, 1988; Blanchard, Zigarmi, et Nelson, 1993). Six modèles de leadership permettent de situer l'approche des contingences. Ce sont le modèle situationnel, le modèle du «*Least Preferred Coworker*» (LPC), le modèle de «*Path-Goal*», le modèle de leadership axé sur les échanges dyadiques leader – membre, le modèle axé sur les ressources cognitives et le modèle des substituts du leadership.

2.1.3.1.1. Modèle de leadership situationnel

Le modèle de leadership situationnel met en valeur «le leadership en situations ou le leadership en contextes». Ce modèle repose sur le principe qu'il n'y a pas de leadership universel et qu'à chaque situation correspond un leadership spécifique (Blanchard, 1985; Hersey et Blanchard : 1969, 1977; Blanchard, Zigarmi, et Zigarmi, 1985). Selon cette perspective, il revient aux leaders d'ajuster leur comportement de leadership aux situations auxquelles ils font face. Blanchard (1977, 1985), Blanchard et al. (1985) et Hersey et Blanchard (1969) ont illustré le modèle situationnel en démontrant que le leadership est composé d'une dimension directive et d'une dimension de soutien. Les deux dimensions doivent être appliquées de manière appropriée dépendamment de la situation. Selon la perspective de Hersey et Blanchard, le leadership est fonction du niveau de maturité des employés en relation avec le travail. Un leader doit toujours évaluer le degré de maturité des ses employés pour connaître leur niveau de compétence et d'engagement pour accomplir leur travail. Étant donné que la motivation et la maturité des employés changent avec le temps, le leader doit également trouver le dosage approprié entre la dimension directive et la dimension de soutien de son leadership qui répond adéquatement aux besoins changeants de ses subordonnés.

2.1.3.1.2. Modèle du «*Least Preferred Coworker*» (LPC)

«*Least Preferred Coworker*» (LPC) ou «le collègue le moins apprécié» est un des modèles de l'approche de contingences les mieux utilisés. Il a été également développé dans les

années 1960 par Fiedler (1964, 1967) et très largement utilisé au cours des deux décennies suivantes pour vérifier la dynamique du processus de leadership dans les organisations (Fiedler, 1978; Fiedler et Chemers, 1974; Fiedler et Garcia, 1987; Rice, 1978). Ce modèle décrit l'efficacité dans un groupe comme étant la résultante de l'adéquation entre le style du leader relatif à ses traits personnels et les exigences de la situation. Pour mesurer les styles d'un leader, Fiedler et ses collègues ont utilisé le questionnaire LPC. Cet instrument de mesure est doté d'une échelle bipolaire dont les extrémités contiennent des adjectifs contraires (par exemple, inamical - amical, plaisant - déplaisant). Les répondants au questionnaire doivent penser à un collègue de travail avec lequel leurs relations professionnelles étaient difficiles pour ensuite le décrire en choisissant le chiffre qui qualifie le mieux cette personne. Les leaders dont le score est élevé et qui décrivent positivement leur collègue de travail pratiquent un style de leadership axé sur les relations. Ceux dont le score est faible exercent plutôt un leadership axé sur les tâches. Quant aux situations, trois caractéristiques émergent du modèle de Fiedler (1967) : (i) la relation entre le leader et ses employés (bonne ou mauvaise); (ii) la structure de la tâche (forte ou faible) et (iii) le pouvoir hiérarchique (fort ou faible). Trois niveaux de maîtrise situationnelle sont à considérer : maîtrise très favorable, maîtrise moyenne et maîtrise très défavorable. Selon Fiedler, les situations les «plus favorables» sont celles où les relations entre le leader et les employés sont bonnes, les tâches sont clairement définies et le pouvoir hiérarchique est fort. Dans les situations les «moins favorables», on observe, par contre, des relations très mauvaises entre le leader et les membres de son groupe, les tâches non définies et un pouvoir hiérarchique faible. La maîtrise situationnelle moyenne est un équilibre entre les situations les plus favorables et les moins favorables.

2.1.3.1.3. Modèle du cheminement critique (Path-Goal)

Le modèle du cheminement critique a été développé au début des années 1970 pour explorer l'effet des comportements d'un leader sur la satisfaction et la performance au travail. La première ébauche de ce modèle apparaissait dans les travaux de Evans (1970, 1974), de House (1971), de House et Dessler (1974) et de House et Mitchell (1974). Ces chercheurs s'intéressaient à la manière dont les leaders motivent leurs subordonnés pour les amener à atteindre des buts escomptés. Le leadership du cheminement critique vise essentiellement à augmenter la performance et la satisfaction des employés en mettant l'accent sur leur motivation. Selon ce modèle, le défi pour le leader consiste à adopter des comportements de leadership qui répondent le mieux aux besoins de motivation des employés. Dans une méta analyse, Indvik (1985) rapporte que le leader de type cheminement critique agit selon les besoins des employés en leur fournissant ce que le milieu de travail ne peut pas leur garantir. Un tel leader rend disponible l'information, donne des récompenses, définit les but à atteindre, clarifie le cheminement d'un processus, diminue les obstacles et appuie ses employés dans l'exécution de leurs responsabilités. Les employés se sentent motivés quand ils reçoivent pour leur travail de l'encadrement et des récompenses valorisées (House, 1971; House et Mitchell, 1974). En adoptant des comportements appropriés, le leader stimule les employés à atteindre des buts élevés tout en se sentant satisfaits.

Le modèle du cheminement critique met l'emphase sur trois composantes principales : les caractéristiques des subordonnés, les caractéristiques du milieu de travail et les comportements du leader. Premièrement, les caractéristiques des subordonnés se réfèrent à leurs besoins

d'affiliation, à leurs préférences pour les tâches structurées, à leur satisfaction professionnelle et à leur développement. Selon ce modèle, les subordonnés perçoivent le leadership de leur leader selon leurs caractéristiques. Par exemple, les employés ayant un grand besoin d'affiliation préfèrent un leadership de soutien. Quand le leader traite les employés de façon amicale et démontre de la considération, ces derniers se sentent satisfaits. La perception des subordonnés de leur capacité à accomplir une tâche a également un impact sur leur motivation. Les recherches relatives au leadership du cheminement critique ont démontré que les employés qui perçoivent positivement leurs capacités et leurs compétences à accomplir une activité se montrent plus autonomes. Le leadership directif devient irritant pour les employés qui maîtrisent la façon de remplir leurs responsabilités. Deuxièmement, les caractéristiques du milieu de travail correspondent au système formel d'autorité dans l'organisation, à la structure de la tâche et au groupe de travail. Ces facteurs peuvent être des sources de motivation ou de démotivation selon que les tâches sont structurées ou pas, que l'autorité hiérarchique est établie dans le groupe ou pas et que les normes de fonctionnement ne sont pas claires. Quant aux comportements du leader, le leadership du cheminement critique en indique quatre types : le comportement directif, le comportement de soutien, le comportement orienté vers les objectifs et le comportement axé sur la participation.

D'abord, le comportement directif du leader s'explique par la structure qu'il établit par rapport au travail des employés. Le leader décrit en détails le travail des employés et indique la manière dont ils doivent l'effectuer. Quant au comportement de soutien, il se manifeste par la considération que le leader démontre pour les employés; il s'intéresse à leurs besoins, à leur bien-être, à leurs conditions de travail et à leur développement professionnel. Ce leader instaure

et maintient un climat organisationnel amical. Pour ce qui est des comportements orientés vers les objectifs, le leader définit des objectifs stimulants et vise des rendements élevés. Le leader orienté vers les objectifs croit en la capacité des employés à atteindre des résultats souhaités. Enfin, le comportement axé sur la participation est un leadership qui accorde de l'importance à la consultation. Le leader invite les employés à lui suggérer des idées et il en tient compte dans ses décisions.

2.1.3.1.4. Modèle de leadership axé sur les échanges dyadiques

Vers le milieu des années 1970, les chercheurs comme Dansereau, Graen et Haga (1975), Graen (1976) et Graen et Cashman (1975), s'intéressant au phénomène de leadership dans les groupes, ont élaboré le modèle dénommé «Leadership-Member Exchange». Selon ce modèle, le leadership se développe à travers des relations dyadiques entre le leader et chacun des membres de son groupe (Graen et Scandura, 1987; Graen et Uhl-Bien, 1995). Ce nouveau modèle conceptualise le leadership comme étant un processus d'échanges et d'interactions dyadiques qui se développent à travers le temps entre une personne ayant l'autorité légitimée et une autre personne. Le leader et chaque membre d'un groupe donné se considèrent comme des pôles qui s'influencent mutuellement. Il s'agit d'un jeu d'influences réciproques (Graen et Cashman, 1975). Le leader qui privilégie ce leadership tend à négocier avec chaque employé les rôles que ce dernier doit jouer au sein de l'organisation.

Les premières recherches décrivant les relations leader – membre font état de deux types de liens : *en-groupe* et *hors-groupe*. Les liens dits «en-groupe» se caractérisent par la confiance

mutuelle, le respect, l'amitié et l'influence réciproque. Quand on fonctionne en mode en-groupe, on négocie les rôles et les responsabilités. Les relations «hors-groupe» se basent plutôt sur la communication formelle, la description de tâches, la structure des responsabilités, le contrat formel d'embauche (Dansereau et al., 1975; Graen, 1976). Avec le temps, le leader est susceptible d'établir avec chaque membre des relations élevées ou faibles selon leur compatibilité, la compétence du leader et du membre et leur dépendance mutuelle.

Les recherches plus récentes menées par Graen et Scandura (1987) et par Graen et Uhl-Bien (1991, 1995) ont démontré que le développement des relations dyadiques entre leader – membre a un «cycle de vie» de trois phases. La première s'intitule «la phase étrangère» au cours de laquelle, les relations entre leader – membre commencent par un test préliminaire où chacun évalue l'autre en termes de motifs, d'attitudes, d'attentes, de ressources disponibles à échanger et des efforts à consentir. Certaines relations ne dépassent pas cette phase de vie et disparaissent. La deuxième phase est celle dite de «connaissance», au cours de laquelle, les relations deviennent plus fortes. On se manifeste réciproquement de la confiance, de la loyauté, du respect, de l'entraide. La dernière phase est qualifiée de «partenariat de maturité». Seulement quelques relations d'échanges atteignent cette troisième phase dite de «maturité». À ce dernier stade, les intérêts personnels se transforment en engagements mutuels pour poursuivre la mission et réaliser les objectifs de l'organisation. Les travaux de Graen et Uhl-Bien (1991, 1995), de Liden, Wayne et Stilwell (1993) ont également mis l'accent sur la qualité des échanges entre le leader et les membres et sur l'efficacité organisationnelle. Selon ces études, les échanges dyadiques de qualité élevée ont pour effet de diminuer l'absentéisme chez les employés, d'accroître leur performance, d'augmenter le nombre de promotions, de favoriser plus d'engagement envers

l'organisation, de développer de meilleures attitudes au travail. Les échanges dyadiques de qualité élevée amènent le leader à manifester plus de soutien et d'attention à l'égard des employés, génèrent une plus grande participation et favorisent le développement de carrière et le développement professionnel. Donc, dans les organisations où les leaders et les membres peuvent établir des liens d'échanges intéressants, mieux ils améliorent ensemble le climat organisationnel.

2.1.3.1.5. Modèle de leadership axé sur les ressources cognitives

Le modèle de ressources cognitives a été développé par Fiedler et ses collègues dans les années 1980 en mettant en relation la performance organisationnelle et les capacités cognitives des leaders (Fiedler, 1986; Fiedler et Garcia, 1987; Potter et Fiedler, 1981). Selon ce modèle, l'efficacité organisationnelle est fonction de l'interaction entre les ressources cognitives des leaders (comme leur intelligence et leurs compétences), leurs styles de leadership (directif ou non directif), les relations interpersonnelles entre le leader et le groupe et la nature de la tâche. Ce modèle reprend en partie le leadership axé sur les traits personnels en mettant l'accent sur l'intelligence et les compétences des leaders. D'après ce modèle, les leaders intelligents et compétents bénéficiant du soutien de la part des membres de son groupe ont une tendance à privilégier le style directif tant dans l'exécution des tâches que dans les moyens de communication. Ces leaders se montrent plus à l'aise à élaborer des plans d'action et des stratégies en vue de faciliter l'exécution des tâches complexes par les subordonnés. Par contre, si le leader a de faibles capacités cognitives mais les subordonnés sont intelligents et compétents et appuient leur leader, un style de leadership participatif (non directif) apparaît plus efficace qu'un

style autocratique. Selon Fiedler et ses associés, quand un leader travaille sous pression et qu'il est très stressé, il éprouvera plus de difficulté à consacrer toutes ses énergies à faire fonctionner son groupe efficacement. Dans un scénario où les membres d'un groupe ne font plus confiance à leur leader, ils seront peu réceptifs à ses ordres et son influence sera moindre (Fiedler, 1986; Fiedler et Garcia, 1987; Frost, 1983; Gibson, Fiedler et Barrett, 1993; Murphy, Blyth et Fiedler, 1992; Potter et Fiedler, 1981; Vecchio, 1987).

2.1.3.1.6. Modèle des substituts du leadership

Deux chercheurs, Kerr et Jermier (1978), ont élaboré le modèle des «substituts du leadership». Leur modèle permet d'identifier les variables qui peuvent soit remplacer, soit neutraliser l'influence d'un leader au sein de son groupe. Selon ces chercheurs, les caractéristiques des subordonnés, de la tâche ou de l'organisation peuvent, dans certains cas, remplacer ou éliminer l'effet du leadership exercé par le leader. Les substituts du leadership se définissent comme toute caractéristique relative aux subordonnés, à la tâche ou à l'organisation qui rend caduque, voire superflue l'influence du leader. Parmi les caractéristiques des subordonnés, leur modèle relate des variables comme la formation, l'expérience, le professionnalisme, l'appréciation des récompenses, les aptitudes. Les caractéristiques de la tâche constituent la nature du travail (structuré, routinier, satisfaisant, valorisant). Quant à l'organisation, le modèle identifie la cohésion dans le groupe, la force ou faiblesse du pouvoir hiérarchique, la proximité avec le leader. Selon le modèle des substituts du leadership, si les subordonnés comprennent leurs rôles et leurs responsabilités, savent comment exécuter leurs tâches, sont motivés et satisfaits de leurs conditions de travail, ils peuvent fonctionner de manière

autonome. Ainsi, l'influence du leader devient inutile. Ces mêmes caractéristiques peuvent également constituer des neutralisants qui annulent l'influence du leader ou qui limitent les effets de ses actions. Avec les substituts du leadership, les comportements «considérations pour les tâches» et «considérations pour les relations humaines» ne sont plus nécessaires à cause des neutralisants (Howell, Bowen, Dorfman, Kerr, et Podsakoff, 1990). Dans de telles situations, les substituts du leadership constituent des alternatives au leadership inefficace.

En résumé, l'approche des contingences est très diversifiée. Elle est bien étoffée et très populaire. Comme les approches des traits personnels et des comportements décrits antérieurement, l'approche des contingences contient des forces et des limites que les critiques n'hésitent pas à souligner.

2.1.3.2. Critique de l'approche de contingences ou situationnelle

L'approche de contingences ou situationnelle, avec ses différents modèles, permet de comprendre mieux le phénomène de leadership dans les organisations en mettant l'accent sur la variable «situations» comme élément explicatif. Selon l'approche de contingences, en plus des caractéristiques personnelles et des comportements des leaders, le leadership est également fonction du contexte de travail de ces derniers. Ce sont les situations ou les contextes qui déterminent le type de leadership à adopter. Les différents modèles de leadership constituant l'approche de contingences représentent une contribution majeure dans le développement du leadership organisationnel. Premièrement, l'approche de contingences fournit une meilleure compréhension de l'efficacité du leadership organisationnel que les approches de traits

personnels et de comportements. L'approche de contingences présente quelques forces identifiables. Elle est supportée par beaucoup de recherches empiriques menées, sur une longue période de temps, dans des champs d'activités multiples comme le domaine militaire, les milieux des affaires et autres (Peters, Hartke, et Pohlman, 1985; Strube et Garcia, 1981). Elle constitue une approche valide et fiable quand il s'agit de déterminer l'efficacité du leadership dans les organisations. Elle a une longue tradition et elle est bien étoffée dans la littérature (Blanchard et al., 1993; Northouse : 1987, 2001).

Deuxièmement, une des contributions de l'approche de contingences, c'est qu'elle permet de considérer un éventail de facteurs situationnels dans les études en milieux organisationnels (Yukl : 1998, 2006). Elle permet de dresser des profils de leadership selon les situations. À la lumière de cette approche, on comprend que les leaders ne sont pas efficaces dans toutes les situations. Les leaders réussissent dans certaines situations et échouent dans d'autres contextes. L'approche de contingences insiste sur la nécessité pour les leaders d'évaluer les exigences des situations en vue d'adopter le style de leadership adéquat.

Troisièmement, cette approche reconnaît également les caractéristiques des subordonnés, leur maturité et leur compétence à accomplir les tâches. L'approche de contingences suggère aux leaders, pour être efficaces, de rester attentifs à l'évolution de la maturité des subordonnés et au développement professionnel de ces derniers et d'adapter leur leadership en conséquence. Quatrièmement, la plupart des modèles de contingences sont très pratiques et peuvent être utilisés dans la formation des leaders (Hersey et Blanchard : 1988, 1993) dans toutes les organisations.

Cinquièmement, certains modèles de contingences comme celui de Blanchard et al. (1985) et celui de House et associés sont de nature prescriptible (Evans, 1970; House, 1971; House et Dessler, 1974, House et Mitchell, 1974). Ces modèles suggèrent les comportements à adopter ou à ne pas adopter dans divers contextes. Le modèle de Blanchard et al. (1985) recommande, par exemple, aux leaders d'adopter un style de leadership directif si les subordonnés sont faibles en terme de compétence. Le leadership directif a également un effet positif sur les subordonnés si leurs tâches ne sont pas structurées et un effet négatif si, par contre, elles sont définies et bien structurées. Par contre, les leaders doivent exercer un leadership participatif et de soutien, si les subordonnés sont très compétents mais insatisfaits de leurs conditions de travail. Le style participatif et le leadership de soutien favorisent la satisfaction des subordonnés auxquels on assigne des tâches routinières, répétitives et perçues par ces derniers comme stressantes et désagréables. La considération du leader à l'égard de ses subordonnés compense la difficulté de leurs conditions de travail et de leur stress. Le caractère prescriptif de l'approche de contingences constitue pour les leaders des directives à suivre pour faciliter le leadership dans les organisations.

Une autre contribution de l'approche de contingences, c'est qu'elle intègre les principes de motivation dans les théories du leadership (voir Evans, 1970; House, 1971; House et Dessler, 1974, House et Mitchell, 1974). L'approche des contingences suggère aux leaders de stimuler les subordonnés pour qu'ils se sentent motivés à consentir les efforts nécessaires dans l'accomplissement des responsabilités qui leur sont assignées. Il s'agit pour les leaders de trouver

les mécanismes qui permettent d'améliorer la performance au travail tout en rendant les subordonnés satisfaits de leurs conditions de travail.

Malgré ses robustesses, l'approche de contingences comporte quelques faiblesses. Premièrement, les divers modèles de cette approche décrivent des aspects du leadership qui s'appliquent à certaines situations et non à d'autres. Ce qui fait de l'approche de contingences, une approche situationnelle qu'universelle. Les principes du leadership de contingences ne correspondent pas à toutes les situations. Les leaders doivent continuellement ajuster leurs styles à la situation qui prévaut. Il leur faut une capacité d'analyse pour évaluer les caractéristiques des subordonnés, les tâches à accomplir et les conditions de travail pour ensuite choisir le style de leadership qui répond le mieux à la situation évaluée. Les modèles de contingences ne sont pas universels, ils permettent de transiger avec des situations spécifiques.

Deuxièmement, certains modèles de contingences comme celui de Blanchard et associés demeurent plus prescriptifs que descriptifs (Blanchard, 1985; Hersey et Blanchard : 1969, 1977; Blanchard et al., 1985). Leur modèle suggère, par exemple, d'exercer un leadership directif à l'égard des subordonnés dont leur niveau de compétence et de confiance est faible. Toutefois, il n'y a pas de recherches qui démontrent que les prescriptions des modèles de contingences, mettant en relation les tâches et les comportements de leadership, conduisent effectivement à l'efficacité. L'adéquation entre les caractéristiques des subordonnés, les tâches et les comportements de leadership n'est pas clairement définie. Le modèle situationnel ne présente pas le leadership comme processus d'influence mais plutôt en termes de styles de décision autocratique et participatif (Graeff : 1983, 1997). Le caractère prescriptif du modèle

situationnel fait qu'il apparaît comme une liste de recettes. Le leader adopte tel ou tel comportement en fonction de la situation spécifique à laquelle il fait face. Les modèles de leadership de contingences n'aboutissent pas à une manière de diriger qui soit bonne pour tout type d'organisation (Yulk: 1998, 1994).

Troisièmement, La plupart des résultats des recherches sur les styles de leadership sont contradictoires et peu concluants (Yulk, 1994). Les modèles de contingences n'ont pas pu établir un lien cohérent entre les tâches, les comportements et les aspects tels que la morale, la satisfaction professionnelle au travail et la productivité (Northouse, 2001). Par ailleurs, l'approche comportementale de Blake et Mouton a décrit l'équilibre qui tend à considérer comme position idéale le leader qui établit un haut niveau de productivité par rapport à un haut niveau de relation avec les subordonnés (Blake et Mouton: 1987, 1985, 1978, 1964; Blake et McCauley, 1991).

Quatrièmement, le modèle proposé par Blanchard et al. (1993, 1985) et Hersey et Blanchard (1993), indique que le leadership des dirigeants est tributaire des niveaux de compétence des employés. Toutefois, le modèle n'a pas signifié comment la compétence et l'engagement des employés sont mesurés à travers les différents niveaux de développement professionnel de ces derniers. Ceci est rapporté comme étant une lacune par Graeff (1983, 1997) et Northouse (2001). Blanchard et ses collègues reconnaissent, eux aussi, que d'autres études sont nécessaires pour déterminer la relation entre la compétence des subordonnées et leur engagement professionnel pour chaque niveau de développement décrit dans leur modèle de leadership (Blanchard et al.: 1993, 1985; Hersey et Blanchard, 1993). Une recherche menée par

Vecchio (1987) a démontré que les employés nouvellement embauchés sont enclins à être satisfaits au travail et à travailler davantage quand les dirigeants adoptent des comportements hautement structurés. Les employés expérimentés, quant à eux, se montrent plus indépendants des comportements de leurs dirigeants. Ces résultats sont appuyés par Fernandez et Vecchio (1997). Toutefois, la démonstration n'a pas été faite à travers les différents stades de développement professionnel d'un subordonné ou d'un groupe de subordonnés.

Les modèles de leadership de contingences n'arrivent pas non plus à justifier pourquoi certains dirigeants se révèlent de bons leaders dans certaines situations et échouent dans d'autres situations (Chrmers et Ayman, 1993; Fieldler, 1993). Ceci demeure un mystère pour Fieldler (1993) qui n'arrive pas à démontrer pourquoi les leaders centrés sur les tâches sont efficaces dans des situations hautement structurées tandis que ceux orientés vers les relations humaines se révèlent efficaces dans des situations moyennement structurées.

En définitive, les études de synthèse comme celles de Jago (1982), de Levy-Leboyer (2001) révèlent que le leadership traditionnel débouche sur des résultats contradictoires. Les écrits n'aboutissent pas à des caractéristiques, à des comportements et à des styles de leadership universels qui déterminent la réussite des leaders. Selon Bennis et Nanus (1985), ces recherches ne parviennent pas à donner un éclairage suffisant qui permet de distinguer un leader d'un non-leader, un leader efficace d'un leader non efficace. Le leadership traditionnel constitue une manière de faire les choses plutôt qu'une action à poser, un processus de contrôle plutôt qu'un processus d'influences réciproques (Duignan et MacPherson, 1993; Sergiovanni: 1992, 1996).

La complexité des organisations actuelles dont les écoles ouvrent la voie à de nouvelles recherches qui génèrent des pratiques de leadership qualifiées de contemporaines.

2.2. Approches contemporaines au leadership

L'incapacité des approches classiques au leadership à répondre au dynamisme des organisations conduit les chercheurs à de nouveaux paradigmes de leadership portant sur la motivation, la valorisation et la transformation des personnes dans les organisations (Bass, 1996; Bryman, 1992). On découvre la complexité des individus et les besoins de changement continuels dans les organisations. Pour y faire face, il fallait développer des modèles de leadership plus robustes que ceux présentés antérieurement dans ce rapport de recherche. On comprend désormais que l'exercice du leadership passe par la motivation des personnes, par l'établissement d'une vision, par la transaction des échanges, par l'établissement des liens de communication multidirectionnels et par la construction des relations sociales au niveau organisationnel. C'est ce qu'on appelle le renouveau du leadership dont on décrit le fondement des principales approches dans les sections qui suivent.

2.2.1. Fondement des approches contemporaines au leadership

Le fondement des approches contemporaines au leadership est exprimé à travers cinq nouveaux paradigmes dont le leadership transformationnel, le leadership transactionnel, le leadership axé sur la vision, le leadership socioconstructiviste et le leadership pédagogique. Ces nouveaux leaderships se révèlent cruciaux pour les organisations qui évoluent avec des objectifs

de haute performance (Kirman, Lowe et Young, 1998) dont les écoles de langue française qui œuvrent en contexte linguistique et culturel considéré minoritaire.

2.2.1.1. Leadership transformationnel

Les premières notions du leadership transformationnel remontent à Downton (1973) et à Burns (1978). Toutefois, c'est à Bass (1985) qu'il revient la paternité du courant transformationnel pour l'avoir instrumentalisé et validé. Selon Bass, le leadership est un processus qui change et transforme les individus en les incitant à réaliser leur plein potentiel, à se surpasser, à transcender les objectifs, à dépasser leurs propres intérêts pour embrasser ceux de l'organisation (Bass, 1985; Bass et Avolio: 1994, 1993, 1990a). L'exercice du leadership transformationnel favorise l'efficacité organisationnelle (Bass et Avolio, 1994; Lowe, Kroeck, et Sivasubramaniam, 1996).

Le leadership transformationnel comporte quatre dimensions : le charisme, la motivation, la stimulation intellectuelle et la reconnaissance individuelle. Premièrement, le «charisme» constitue de l'influence idéalisée, selon Bass et Avolio (1994). Le leader charismatique développe des liens étroits avec les subordonnés tout en demeurant pour ces derniers un modèle fort. Le leader charismatique communique efficacement la vision de son organisation et inspire la confiance, le respect, la fierté et le sentiment d'accomplir une mission importante.

Deuxièmement, la dimension «motivation» du leadership transformationnel se réfère à la capacité de définir et de communiquer des attentes élevées aux subordonnés. Par la motivation,

le leader amène les subordonnés à s'engager et à embrasser la vision de l'organisation. Habituellement, le leader recourt à de l'émotion et à des symboles pour focaliser et renforcer les efforts des subordonnés en vue d'atteindre les résultats escomptés. Le travail en équipe a préséance sur le travail individuel.

Troisièmement, la «stimulation intellectuelle» se définit en termes de créativité, d'initiative et d'innovation. Elle développe chez les subordonnés la curiosité et le sens critique. La stimulation intellectuelle fait appel à l'intelligence, à la rationalité, à la capacité d'analyse et à la rigueur dans l'acquittement de ses responsabilités.

Finalement, la «reconnaissance individuelle» consiste à reconnaître les besoins des subordonnés et à mettre à leur disposition les ressources nécessaires. Elle se manifeste sous forme de conseils, de soutien et d'encadrement. Le leader manifeste de la reconnaissance individuelle en accordant à chaque subordonné une attention particulière et le traite de manière valorisante.

Le leader de type transformationnel développe des relations avec les subordonnés d'une façon qui élève le niveau de motivation et de moralité au sein de l'organisation. Ce leadership crée chez les subordonnés le sens de responsabilité et d'initiative. Il repose sur des valeurs éthiques et morales, des standards et des objectifs à long terme (Northouse, 2001). Le leadership transformationnel est puissant. Il porte les subordonnés à performer au-delà des espérances (Bass, 1985; Bass et Avolio: 1994, 1990a). La force de l'approche transformationnelle se manifeste à travers les qualités charismatiques du leader, l'attention personnalisée portée aux

besoins individuels, l'aptitude à envisager des problèmes et des objectifs sous des axes multiples, la capacité d'inspirer et de stimuler, l'aptitude à communiquer et l'habilité à opérer des changements. Le leadership transformationnel a été mis au point et mesuré par le «*Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*» et validé par Bass et Avolio (1990b, 1992). C'est un leadership qui transforme les subordonnés en les stimulant à performer efficacement (Bass et Avolio, 1990a). Beaucoup d'études ont également démontré des corrélations positives entre la loyauté, le niveau de satisfaction des employés et le leadership transformationnel (Barling, Weber et Kelloway, 1996; Bass et Avolio, 1990a; Blase et Blase, 2000; Bogler, 2001; Howell et Avolio, 1993; Yu, Leithwood et Jantzi, 2002).

2.2.1.2. Leadership transactionnel

Burns (1978) définit le leadership transactionnel comme une série d'échanges ou de transactions entre le leader et ses subordonnés autour de la tâche à accomplir. Les échanges effectués entre le leader et les subordonnés représentent pour les deux parties un accord tacite du genre «consentent» par lequel le leader indique les tâches à exécuter et les récompenses liées à l'exécution de ces tâches (Bass, 1985; Bass et Avolio, 1990a; Burns, 1978; Kuhnert et Lewis, 1987; Howell et Avolio, 1993). Le leader transactionnel reconnaît les attentes des subordonnés et il les récompense pour leur performance en fonction du niveau de rendement convenu.

Le leadership transactionnel contient deux facteurs : la récompense de contingence et la gestion par exception. D'abord, la «récompense de contingence» consiste à clarifier le travail exigé pour mériter les récompenses proposées. Le leader transactionnel se réfère souvent à des

récompenses de contingences comme incitatifs pour motiver les subordonnées. Par ailleurs, le facteur «gestion par exception» est une forme de leadership transactionnel qui tend à porter des critiques correctives ou des rétroactions négatives quand les standards ne sont pas atteints. Le leader qui adopte des attitudes de leadership par exception surveille les subordonnés, cherche les erreurs et pose des actions correctives immédiates.

2.2.1.3. Leadership de vision

Les fondements empiriques du leadership de vision ne sont pas nombreux. Néanmoins, des chercheurs comme Collins et Porras (1996) et Nanus (1992) soulignent la nécessité de bâtir une vision et de travailler pour la réaliser. Bennis (1994) aborde dans le même sens en considérant que l'un des aspects fondamentaux du leadership consiste à articuler une vision et à motiver d'autres personnes en vue de les amener à la réaliser. Nanus (1992), dans *Visionary Leadership*, donne un corpus théorique à cet aspect du leadership.

La vision se définit comme étant l'objectif directeur projeté dans le futur. Elle signifie ce qu'une organisation sera à l'avenir. Elle est une représentation mentale de la stratégie créée ou exprimée dans l'esprit du leader (Mintzberg, Ahlstrand, et Lampel, 1998; Westley et Mintzberg, 1989). Dans une organisation, le leader crée de la pensée pour ses subordonnés en réunissant beaucoup d'informations avec lesquelles il articule une vision cohérente et sensée de l'avenir. Il communique cette vision de manière que les gens participent à sa réalisation. La vision représente une direction à suivre dans le développement de l'organisation, voire un défi audacieux à relever pour le leader (Nanus, 1992). C'est la matérialisation d'une ambition, une

description d'un état futur et désirable de l'organisation (Bennis et Nanus, 1985; Hamel et Prahalad, 1995).

Pour élaborer la vision de son organisation, le leader se base sur ses expériences, sur la connaissance approfondie de son champ de compétence, sur les valeurs partagées et sur les caractéristiques de l'organisation (Collins et Porras, 1996; Nanus, 1992). La conception de la vision requiert du recul, de la créativité, de l'audace et de la clairvoyance. La vision, une fois articulée, doit refléter et s'enraciner dans la réalité de l'organisation (Mintzberg et al., 1998; Nanus, 1992). Elle exprime la raison d'être de l'organisation. Donc, la vision est essentielle à toute organisation. C'est au leader de la partager, de convaincre les gens de la suivre et de la faire réaliser (Collins et Porras, 1996; Nanus, 1992; Kotter : 1990a, 1990b).

La vision est nécessaire dans la mise en oeuvre des changements dans les organisations (Yulk, 2006). Avant de soutenir un processus de changement, les gens ont besoin d'avoir une vision d'un avenir meilleur qui justifie les efforts à consentir. La vision génère l'espoir d'une situation meilleure. Elle doit représenter pour les subordonnés la continuité en reliant les événements passés et les stratégies présentes autour d'une image vivante du futur de l'organisation. En ce sens, la vision est continuelle, lointaine et ne possède pas d'horizon temporel (Bennis et Nanus, 1985; Kotter : 1990a, 1990b; 1996; Nanus, 1992). De plus, la vision doit être simple et idéaliste, sensée et crédible. Bref, la vision doit être claire, facile à communiquer aux gens et facile à comprendre.

2.2.1.4. Leadership pédagogique

Le leadership pédagogique est apparu dans les années 1980 surtout dans les travaux de Hallinger et ses associés portant sur les écoles efficaces (voir Hallinger, 1989; Hallinger et Murphy, 1983; Hallinger et Murphy, 1985; Hallinger et Murphy : 1987a, 1987b; Hallinger, Murphy, Weil, Messa, et Mitman, 1983). Ces premières recherches ont identifié chez les directions d'école un «leadership directif fort» centré essentiellement sur le développement du curriculum et de l'instruction (Leithwood et Montgomery, 1982). Le leadership pédagogique était devenu très populaire en Amérique du Nord au point d'être considéré comme le modèle privilégié de la plupart des académies de leadership vouées à la formation des directions d'école (Hallinger, 1992; Hallinger et Wimpelberg, 1992). En plus de sa popularité, le leadership pédagogique jouit d'un large cadre conceptuel validé (Hallinger, 2003) par des chercheurs de renom dont Andrews et Sober (1987), Hallinger : (1987b, 1992, 2000); Hallinger et Murphy (1986), Heck, Larsen et Marcoulides (1990); Johnson et Snyder (1986); Leithwood et Montgomery (1982), Van De Grift (1990).

Le premier modèle de leadership pédagogique proposé par Hallinger et al. (1983) comporte trois dimensions : (i) la capacité des directions d'école à définir la mission de l'établissement scolaire, (ii) la capacité à gérer le curriculum et l'enseignement et (iii) la capacité à maintenir un climat positif à l'école et à communiquer avec la communauté scolaire. Hallinger et Murphy (1987b) ont amélioré le modèle de départ. Dans la nouvelle version, ils ont identifié les fonctions essentielles des directions d'école. Ces fonctions consistent : 1) à formuler des buts

et à les communiquer efficacement, 2) à gérer le curriculum et l'enseignement, 3) à évaluer et à superviser l'enseignement et l'apprentissage, 4) à fixer des attentes et à établir des standards, 5) à contrôler les progrès des élèves, 6) à allouer le temps nécessaire à l'enseignement ainsi que les ressources appropriées et 7) à encourager le développement professionnel des enseignants. Bamburg et Andrews (1990) confirment ces fonctions en rapportant que les rôles des directions demeurent fondamentalement la coordination, le contrôle, la supervision et le développement des curriculums et du savoir. Selon Mortimore (1993), dans les écoles où les directions assument adéquatement ces responsabilités, on observe des améliorations tant dans l'enseignement que dans l'apprentissage. Les directions exerçant le leadership pédagogique sont perçues comme des promotrices de la culture organisationnelle (Hallinger, 2003) axée sur la confiance et les valeurs éducatives communes.

Par ailleurs, selon les travaux de Sergiovanni (1994, 1996, 1999), il y a cinq aspects à considérer dans la pratique du leadership pédagogique des directions d'école. Premièrement, *«l'aspect technique»* qui consiste à organiser les activités de l'école dans le temps, soit à court terme, soit à moyen terme; il s'agit de gérer le temps, de planifier les activités et de respecter les échéances. Deuxièmement, *«l'aspect humain»* qui fait de l'école un milieu social qui nécessite des interactions interpersonnelles convenables et nécessaires pour la motivation, la compréhension mutuelle, la communication, l'enseignement et l'apprentissage. Troisièmement, *«l'aspect pédagogique»*, cette dimension correspond aux rôles éducatifs des acteurs de l'école dans la vulgarisation et la mise en oeuvre des curricula, dans l'enseignement et l'apprentissage, dans l'évaluation et le suivi des programmes. Quatrièmement, *«l'aspect symbolique»* qui se traduit par la capacité des membres de la direction et du personnel enseignant à se comporter en

modèle et à exprimer ce qui est significatif et important pour l'ensemble de l'école. Cinquièmement, «*l'aspect culturel*» qui se réfère aux valeurs, aux croyances et aux idéaux culturels durables et viables qui façonnent l'identité de l'école. Les dirigeants de l'école doivent pouvoir définir, articuler, faire vivre, partager et renforcer ces valeurs et croyances. Cependant, Sergiovanni (1994) reconnaît que l'aspect technique – bien que nécessaire – ne doit pas primer sur les aspects humains, pédagogiques, symboliques et culturels de l'école. L'aspect technique a pour essence de perpétuer le *statu quo*, alors que les autres aspects sont de nature à transformer l'école en un lieu d'apprentissage efficace (English et Hill, 1994).

D'autres chercheurs suggèrent d'exercer le leadership à travers des actions de proximité comme se promener à l'école et observer, visiter régulièrement les salles de classes, participer aux activités pédagogiques, se montrer visibles (Frase et Hetzel, 1990; Smith et Andrews, 1989). Toutefois, Hughes (1995) rapporte quelques obstacles pouvant contrer l'effet du leadership pédagogique dans les établissements scolaires : le renouvellement fréquent de personnel enseignant, l'absence de continuité dans les programmes éducatifs, les enseignants ne se sentant pas intégrés à l'école (manque de sentiment d'appartenance), le manque de confiance dans la capacité d'apprendre des élèves, l'absence de leadership pédagogique identifié comme tel, le manque de programmes spéciaux pour contrer l'effet de la pauvreté sur le développement intellectuel des élèves, l'indiscipline et les bagarres chez les élèves, l'absence de fierté chez les élèves et le sentiment qu'ils ne sont pas respectés, le non-respects des élèves à l'égard des enseignants, le manque de visibilité et l'accès limité aux opportunités externes (voir Hughes, 1995 : p.8). On peut compléter ces obstacles au leadership en mentionnant : le manque de vision, de courage ou de volonté, le manque de compétence et de formation, le manque d'appui perçu

par les enseignants ainsi que leur scepticisme, le manque de ressources, l'absence de communication, les préoccupations administratives et l'obsession à imposer la discipline (Fullan, 1999).

2.2.1.5. Leadership socioconstructiviste

Le leadership «socioconstructiviste» en éducation remonte à la publication de Lambert (1995), *The Constructivist Leader* et à celle de Slater (1995), *The Sociology of Leadership and Educational Administration*. D'autres écrits sont venus alimenter ce nouveau paradigme (Lambert, 1998; St-Germain, 2002). Le leadership socioconstructiviste a pour fondement le *groupe* dont les membres se révèlent des *partenaires* dans un processus de construction sociale. C'est l'ensemble des partenaires en collaboration avec le leader qui définissent les objectifs à atteindre et identifient les compétences et les ressources nécessaires à leur réalisation. Tous les membres du groupe sont parties prenantes à la prise de décision. Dans un tel schéma de fonctionnement, même quand la *vision première* provient du leader, les membres du groupe la font leur et y attribuent un sens selon les vécus, les expériences personnelles, la culture et les valeurs significatives partagées par le groupe (St-Germain, 2002). En fait, le groupe et son leader reconstruisent la vision de départ dans une dynamique de collaboration, de collégialité, de démocratie et de participation (Howden et Kopiec, 2002). Un tel processus transforme le groupe (leader compris) en une communauté autonome, autogérée ou autodirigée (Cohen, Chang et Ledford, 1997; Lambert, 1995). Au niveau du leadership socioconstructiviste, l'action est portée essentiellement sur le système social en mettant l'emphase sur les activités de leadership que le groupe assume lui-même. Dans une telle démarche, le rôle du leader consiste à amener le groupe

à se prendre en main (Koffi et al., 2000), donc à favoriser les comportements de leadership en son sein (Cohen et al., 1997; Manz et Sims: 1989, 1987). Le leader socioconstructiviste fait partie intégrante du groupe. Il devient un coéquipier en titre (à titre de directrice, de directeur adjoint, d'enseignant, par exemples) qui aide le groupe à s'organiser, à coordonner ses activités, à assurer la disponibilité des moyens et des ressources et à assumer ses responsabilités de groupe. Néanmoins, le leadership socioconstructiviste est à ses débuts dans le domaine de l'éducation. Ses concepts ne sont pas encore instrumentalisés et validés par des études empiriques.

Comme on vient de le constater, l'approche contemporaine au leadership annonce le renouveau et pousse à changer de position, à passer du rôle de «direction bureaucratique» à celui de «direction de leadership». La direction d'école est appelée à inspirer confiance, à bâtir une communauté d'apprenants, de partenaires et de collègues tout en favorisant l'autonomie, l'efficience et l'excellence dans les activités éducatives (Cohen et al., 1997; Howden et Kopiec, 2002; Manz et Sims: 1989, 1987). Le leadership se perçoit ainsi comme une responsabilité partagée et non un droit découlant de sa position hiérarchique et statutaire. Le leadership pour l'école d'aujourd'hui suppose une implication totale dans la vie de l'école, une collaboration hors paire avec les enseignants, le conseil d'école, les parents dans les rencontres individualisées et avec tous les partenaires de l'école dans la communauté desservie. Toutefois, les approches contemporaines au leadership soulèvent quelques critiques.

2.2.2. Critique des approches contemporaines au leadership

Les sections précédentes ont décrit les cinq principales approches contemporaines au leadership. Il s'agit des approches : transformationnelle, transactionnelle, visionnaire, pédagogique et socioconstructiviste. Ces paradigmes font du leadership un processus d'influence bidirectionnelle par lequel le leader et ses subordonnés collaborent en vue d'atteindre l'efficacité organisationnelle. Elles enseignent sur la façon dont le leader influence les membres de son groupe à consentir des efforts pour accomplir la mission de l'organisation. Non seulement le leader doit-il partager sa vision de l'organisation, mais il faut qu'il inspire également les gens à avoir cette vision. Les approches contemporaines au leadership comportent des forces et des faiblesses.

Une des forces des approches contemporaines au leadership, c'est qu'elles mettent l'emphase sur les valeurs (éthiques, morales). Elles élèvent les personnes aux standards les plus élevés des responsabilités éthiques et morales. Le leadership contemporain incite les gens à sacrifier leurs intérêts personnels pour embrasser ceux de leur groupe, de leur organisation ou de leur communauté (Avolio, 1999; Block, 1993; Bowie, 1991; Craig et Gustafson, 1998; Howell et Avolio, 1992). Avec ces approches, les membres d'une organisation doivent adopter des attitudes et des comportements qui soient éthiquement corrects. La dimension morale du leadership vient limiter l'usage des pouvoirs coercitifs non justifiés dans les organisations. Par cette dimension, le leadership implique le respect des personnes et des institutions, les valeurs, la vertu, l'équité et la justice sociale. De telles valeurs constituent la quête de la société actuelle.

Deuxièmement, les modèles contemporains au leadership sont robustes, leur usage efficace constitue une source de motivation pour inciter les subordonnés à performer au-delà des espérances (Bass, 1985; Bass et Avolio, 1990a; Shamir, House et Arthur, 1993; Yammarino, 1993). Le fait d'être motivés et performants, leurs apports contribuent à améliorer l'efficacité organisationnelle (Bass et Avolio, 1994). Les employés se sentent psychologiquement valorisés et utiles dans leur organisation. Ceci peut contrer les phénomènes de stress, de l'épuisement professionnel et de l'absentéisme au travail.

Troisièmement, les divers modèles de leadership contemporains – à l'exception du leadership pédagogique plus approprié au domaine de l'éducation - sont applicables dans toutes les formes d'organisation comme l'armée, l'éducation, les organismes publics, privés et communautaires, quoique de manières différentes (Bass, 1996; Bass et Avolio : 1990a, 1993; Kouzes et Posner, 1995; Lowe et al., 1996). Ces modèles sont d'une application universelle.

Quatrièmement, les modèles transformationnel, visionnaire, socioconstructiviste peuvent être considérés comme des substituts de leadership dans les groupes autonomes ou autogérés. On se rappelle que les membres d'un groupe autogérés dirigent eux-mêmes leur groupe de travail, s'auto-influencent et apportent des solutions aux problèmes rencontrés. Ils fixent leurs propres normes de rendement. Ainsi, le leadership provient du groupe même et non d'un leader particulier. Ceci crée chez les membres du groupe un sentiment de satisfaction, de motivation et de responsabilité puisqu'ils déduisent que les résultats de leurs actions ne dépendent que de l'effort consenti par chaque membre du groupe. Donc, ces modèles de leadership trouvent

nécessairement leur application dans des équipes hautement performantes (voir Cohen et al., 1997; Hunt, Boal et Sorenson, 1990; Kouzes et Posner, 1995; Manz et Sims : 1987, 1989).

Cinquièmement, les modèles de leadership contemporain sont attrayants et inspirateurs. Les gens s'y attachent parce que ces leaderships ont du sens pour eux. Or, on vit dans une société en quête du sens (Pauchant, 1996). De plus, ces modèles préconisent le changement, fondent leurs principes sur la vision et inspirent les gens. C'est en fait ce que les gens cherchent. Ceci explique en partie leur popularité.

Sixièmement, les approches contemporaines considèrent le leadership comme un processus d'influences et d'interactions réciproques entre le leader et ses subordonnés. Ce processus incorpore tant les besoins du leader que ceux des subordonnés (Bryman, 1992). Les influences s'exercent dans les deux sens, c'est un aller-retour entre le leader et les membres de son groupe. Le leadership émerge de l'interaction réciproque entre ces deux pôles. Le groupe devient un centre de collaboration et de partage de connaissances, de savoir-faire et d'expériences. Il s'agit d'une contribution importante puisque le leader et les subordonnés peuvent désormais travailler de façon constructive tout en bénéficiant chacun du savoir et du savoir-faire de l'autre. Ce mode de fonctionnement transforme les «organisations» en «communautés» où se développe le partage du pouvoir et du savoir-faire, la confiance mutuelle, le travail d'équipe, la participation, le respect mutuel et des relations de support.

Septièmement, les approches contemporaines au leadership, comme les modèles classiques, peuvent s'apprendre au moyen des programmes de formation dans les entreprises, les

universités, les écoles de gestion et/ou les instituts de leadership (Bass et Avolio : 1990a, 1993; Conger et Kanungo, 1998; Hallinger et Winpelberg, 1992; Heck, 1992; Lowe et al., 1996). Des programmes formels de formation sont largement utilisés dans le but de développer les compétences en leadership dans les organisations (Fulmer, 1997; Saari, Johnson, McLaughlin, et Zimmerle, 1988; Vicere et Fulmer, 1997). Selon Fulmer et Vicere (1996), le développement des programmes de leadership représente actuellement une industrie de plusieurs milliards de dollars aux États-Unis. Les différents modèles du leadership contemporain peuvent s'adapter aux contingences et aux besoins de formation de grands groupes, de petits groupes et des groupes de taille moyenne. Les approches contemporaines au leadership peuvent également être la matière des programmes de formation et/ou de perfectionnement conçus sur mesure en vue de répondre aux besoins spécifiques des organisations en terme de compétences en leadership (Bass et Avolio : 1990a, 1993; Fulmer, 1997; Vicere et Fulmer, 1997; Yulk, 2006).

Cependant, les approches contemporaines comportent également des faiblesses. Une des limitations des approches contemporaines au leadership réside dans le fait que certains modèles comme le leadership visionnaire et le leadership socioconstructiviste ne sont que théoriques. Ces derniers n'ont pas été validés et testés par des études empiriques comme ce fut le cas pour des modèles transformationnel, transactionnel (Bass : 1990a, 1996; Bass et Avolio : 1990a, 1990b, 1992) et pour le leadership pédagogique (Andrews et Sober, 1987; Hallinger : 1992, 2000; Hallinger et Murphy, 1986; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990; Leithwood et Montgomery, 1982; Van De Grift, 1990). L'état actuel des connaissances, dans le cas du leadership socioconstructiviste, ne permet pas de connaître ce qui se fait réellement au sein d'un groupe autodirigé. Des questions relatives au développement du groupe à travers le temps, à son cycle

de vie, aux problèmes d'autorité, de rivalité dans le groupe et de résolutions des conflits interpersonnels demeurent sans réponses (Hackman, 1990; Hackman et Walton, 1986).

Deuxièmement, on reconnaît l'importance de la vision dans le processus de leadership. La vision constitue la raison d'être de toute organisation. Elle est essentielle voire vitale dans le sens qu'elle permet d'envisager l'avenir ou le futur de l'organisation (Bennis et Nanus, 1985; Mintzberg et al., 1998; Nanus, 1992). Toutefois, certains auteurs affirment que les modèles contemporains au leadership «ne sont pas toujours nécessaires, ni souhaitables. Dans certains cas, le temps et les efforts consacrés à la vision font perdre de vue des activités quotidiennes cruciales» (Shermerhorn, Hunt et Osborn, 2002, p. 384).

Troisièmement, quant au leadership pédagogique, on lui reproche son caractère multiple. Les directions d'école jouent des rôles multiples comme ceux de pourvoyeur des ressources, de politique, de pédagogue, de représentant d'établissement, de gestionnaire des ressources humaines et des rôles symboliques de leader (Bolman et Deal, 1992; Cuban, 1988; Hallinger, 2003). Il apparaît difficile pour les directions de se consacrer uniquement à améliorer les progrès des élèves. À cause des multiples rôles liés à la fonction de direction d'école, les efforts visant uniquement l'amélioration des progrès des élèves seraient dysfonctionnels dans le système (Barth, 1990, Cuban 1988). La participation directe de la direction d'école dans l'enseignement en salles de classes et dans l'apprentissage des élèves demeure irréaliste dans une école de grande taille (Hallinger et Murphy : 1986; 1987a). Cependant, ces chercheurs rapportent que dans des écoles de petite taille, le rôle pédagogique des directions dans l'enseignement en classe et dans l'application du curriculum est plus ressenti par les enseignants et les parents. Hallinger

(2003) suggère aux directions d'ajuster leur rôle pédagogique aux besoins, aux opportunités et aux contraintes du contexte de leur école.

Quatrièmement, pour ce qui est du modèle transactionnel, entre autres, il met beaucoup d'emphase sur la variable «récompense» comme moyen pour aboutir à des résultats. Dans ce modèle, les membres d'un groupe dont la performance est jugée suffisante ou satisfaisante sont récompensés par le leader. Qu'advient-il de ceux dont les résultats sont médiocres ou relativement moyens? Des attitudes de leadership axées sur les «résultats - récompenses» peuvent créer chez les membres d'une organisation un sentiment de punition ou de découragement qui provoquerait la démotivation. Ceci aurait des effets négatifs sur le climat organisationnel et sur la productivité. La présence (ou l'absence) de récompenses en fonction des efforts fournis et du niveau de rendement atteint donne à ce modèle de leadership un caractère conditionnel puisque le renforcement est conditionnel. Le modèle transactionnel correspond davantage au behaviorisme du genre «stimuli – performance». Au lieu d'être un processus d'influences, le leadership transactionnel ressemble plutôt à un «processus de conditionnement répondant» qui s'effectue par l'association des stimuli «récompenses» pour une «performance donnée». On sait que les organisations fonctionnent avec des ressources limitées. Qu'est-ce qui se passe quand le leader ne dispose pas de récompenses à offrir? Or, dans des institutions comme les écoles, les récompenses - comme le salaire, les avantages sociaux, les promotions - sont préétablies soit par la loi, soit par des conventions collectives, soit par l'ancienneté. Donc, la marge de manœuvre du leader peut s'avérer très mince.

Cinquièmement, on reproche également au leadership transactionnel de conduire à la gestion par exception. Les dirigeants pratiquent la gestion par exception en n'intervenant dans son groupe que lorsque les procédures et les normes relatives à la réalisation des tâches ne sont pas respectées. Ce qui laisse présager que le leader n'est pas là pour apporter du soutien aux subordonnés, pour les motiver et pour les encadrer, voire les féliciter le cas échéant. Il se présente dans un tel cas de figure comme un «contrôleur» de qualité veillant au respect des normes et des procédures. Ainsi, il accomplit une activité de gestion et non un exercice de leadership.

Sixièmement, Northouse (2001) relate un manque de clarté au niveau des notions du modèle de leadership transformationnel. Ce dernier ressemble à une nouvelle théorie basée sur les caractères des dirigeants. Par exemple, le charisme du leader transformationnel se définit comme un trait de caractère qu'autre chose (une caractéristique du leader). Le charisme reste une question de perception et de relation entre individus. Le leadership axé sur le charisme repose sur des circonstances spécifiques liant un leader à ses subordonnés. Selon Northouse (2001), certaines notions du leadership transformationnel ne sont qu'une reprise de quelques aspects de l'approche classique du leadership axée sur les traits personnels du leader.

Septièmement, bien que les approches contemporaines définissent le leadership comme un processus d'influence, elles demeurent, à l'exception du leadership socioconstructiviste, centrées sur le leader. Elles mettent l'emphase sur l'influence du leader sur les subordonnés et non l'inverse, c'est-à-dire que le processus d'influence n'est pas tout à fait réciproque. Par exemple, il y a une tendance à considérer les leaders transformationnels comme des individus

ayant des qualités spéciales pour transformer d'autres personnes (Northouse, 2001). Ceci fait des leaders les composantes les plus actives du processus de leadership et on ignore l'apport des subordonnés. Il faudrait plutôt aborder le leadership en terme de processus d'influences réciproques et partagées, voire d'influences mutuelles entre les membres d'un même groupe (Yulk : 1999, 2006; Yukl et Falbe, 1991; Yulk et Lepsinger, 2004; Yulk et Tracey, 1992). Bien que l'influence des leaders sur les subordonnés soit importante dans le processus, mais elle ne permet pas d'expliquer comment les leaders arrivent à former des équipes exceptionnelles.

En définitive, la littérature sur le leadership fournit un ensemble de modèles théoriques auxquels les chercheurs peuvent se référer pour emprunter des concepts en vue de mieux étudier le leadership au niveau des directions des écoles. Tel que discuté dans le cadre théorique, on connaît les forces et les faiblesses des modèles existants. Par exemple, l'approche classique au leadership se focalise soit sur le caractère des dirigeants, soit sur la conduite des leaders quel que soit le contexte. Or, le contexte des écoles, entre autres des établissements francophones de l'Ontario, se révèle distinct de part sa spécificité linguistique et culturelle minoritaire. De ce fait, le leadership des directions d'école doit être abordé selon le contexte particulier de ces écoles et conformément aux circonstances du temps présent. Ainsi, cette recherche étudie les pratiques de leadership des directions dans les écoles de langue française de la province en s'inspirant des modèles de leadership transformationnel, transactionnel, pédagogique, socioconstructiviste et du leadership de vision. La plupart de ces modèles ont été développés dans des domaines différents de l'éducation. Les chercheurs les ont adaptés pour les appliquer dans le domaine de l'éducation. Dans le cadre de référence, on a souligné l'importance du leadership sur l'efficacité organisationnelle tant dans le domaine de l'éducation que dans d'autres champs d'activités

humaines. Les différents modèles de leadership que fournit la littérature constituent des cadres référentiels importants permettant d'étudier le leadership des directions d'école, surtout celles évoluant en milieu francophone minoritaire. On a déjà relaté le problème d'inexistence d'écrits scientifiques relatifs au leadership éducatif dans ce milieu. Il s'agit d'une situation d'inconfort à résoudre. Pour ce faire, il est impératif de spécifier la question générale de recherche posée à la section 1.4.

2.3. Questions spécifiques de recherche

Suite à la problématique décrite au premier chapitre, on a posé la question générale suivante : «Quelles sont les prédispositions et les formes de leadership que les directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire exercent-elles et pour répondre à quelles finalités?» L'état actuel des connaissances en matière de leadership éducationnel ne permet pas d'y répondre. On s'intéresse à connaître le leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario. Le cadre de référence amène à spécifier la question générale de recherche. Cette étude devra répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les principaux facteurs de prédispositions chez les directions d'école de langue française de l'Ontario à exercer le leadership éducatif?
- Quelles sont les pratiques de leadership les plus courantes chez les directions ?
- Et, quelles sont les finalités du leadership éducatif des directions?

En répondant à ces questions spécifiques de recherche, on cherche également à connaître :

- l'importance accordée par les directions aux prédispositions à l'exercice du leadership;
- leur marge de manœuvre à appliquer les prédispositions à l'exercice du leadership;
- les relations d'interdépendance entre les facteurs de prédispositions à l'exercice du leadership, de pratiques de leadership et de finalités du leadership des directions;
- les différences perceptuelles des groupes socioprofessionnels et démographiques de notre échantillon sur les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership et les finalités du leadership éducatif des directions.

Ces considérations incitent à préciser les objectifs de cette recherche.

2.4. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour objectifs :

- 1) de décrire le processus de leadership éducatif chez les directions d'école de langue française de l'Ontario;
- 2) d'identifier les facteurs qui permettent de décrire les prédispositions des directions à exercer le leadership;
- 3) de déterminer l'importance accordée aux prédispositions à l'exercice du leadership et la marge de manœuvre pour les mettre en application;

- 4) de présenter les pratiques de leadership les plus courantes chez les directions d'école;
- 5) d'identifier et de décrire les finalités du leadership des directions;
- 6) d'examiner les relations d'interdépendance parmi les facteurs de prédispositions, de pratiques et de finalités du leadership des directions;
- 7) d'analyser les différences de perceptions dans les prédispositions, les pratiques et les finalités du leadership des directions selon les caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques comme le sexe, l'âge, le niveau de scolarité, la fonction occupée, les régions, le secteur de l'école, l'expérience des directions, le palier d'enseignement et
- 8) de dresser un profil de leadership éducatif selon les perceptions des directions et d'en présenter un modèle.

2.5. Justification de la recherche

La présente recherche a pour objet de décrire le processus de leadership éducatif chez les directions d'école de langue française de l'Ontario. Elle permet de connaître : les prédispositions des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire à exercer le leadership, leurs pratiques de leadership et les finalités du leadership exercé. On se rappelle que les directions d'école sont appelées à jouer des rôles multiples comme celui de pourvoyeur des ressources, de politique, de pédagogue, de représentant d'établissement, de gestionnaire des ressources humaines et les rôles symboliques de leader (Bolman et Deal, 1992; Cuban, 1988; Hallinger, 2003). En milieu francophone minoritaire, en plus des rôles traditionnels tels éduquer, socialiser et faire apprendre, les directions assument également la responsabilité de protéger et de répandre la langue et la culture des communautés minoritaires. Ainsi, la connaissance des prédispositions,

des pratiques et des finalités du leadership éducatif des directions évoluant dans ces communautés pourra permettre aux directions de répondre adéquatement aux contingences et aux enjeux inhérents à leur fonction.

Cette recherche se justifie aussi par le manque d'études scientifiques portant sur la problématique de leadership éducatif dans les écoles en milieu francophone minoritaire au Canada. En général, on reconnaît l'importance des écoles en milieu francophone minoritaire dans l'éducation des enfants, le maintien de la langue et de la culture des communautés desservies par ces écoles (Bordeleau, 1993; Bordeleau et al. : 1998, 1999; Landry et Allard, 1999; Thériault, 1999). Les directions d'école sont souvent qualifiées de leaders (Lapointe, 2002) en dépit «des défis rencontrés dans la mise en œuvre du droit de gestion des établissements scolaires de la minorité linguistique au Canada» (Bastarache, 1995). Pour pouvoir relever les défis auxquels les écoles en milieu linguistique et culturel minoritaire font face, le leadership éducatif des directions demeure la clé de succès. Toutefois, on ne connaît pas la nature des prédispositions, les pratiques et les finalités du leadership des directions. D'où l'importance d'enquêter auprès des directions en milieu francophone minoritaire pour être en mesure de dresser un profil type de leur leadership éducatif.

Le mandat des écoles en milieu linguistique et culturel minoritaire est complexe et multiple. Ceci rend autant les rôles des directions d'école de langue française multiples et multiformes. Parallèlement aux rôles traditionnels comme éduquer, transmettre des connaissances et socialiser les élèves, ces écoles doivent assumer des responsabilités culturelles et politiques additionnelles (Beaulu-MacWillie, 1994; Bordeleau, 1993; Bordeleau et al.: 1998,

1999; Lapointe, 2002). Les écoles doivent contrer l'incertitude face à l'avenir (Bernard, 1990b), «de déclin d'une culture» (Bernard, 1990a), et les défis de l'alphabétisation (Wagner: 1992, 1990a, 1990b). Elles doivent également assumer la préparation des élèves pour l'éducation postsecondaire (Bernard, 1992; Frenette et Quazi, 1996; Tardif et McMahon, 1989), répondre aux besoins de formation des enseignants (Bordeleau, 1993; Gérin-Lajoie : 1993, 2002; Masny, 1996; McMahon, 1996), défendre l'identité culturelle (Tardif, 1993), dispenser l'éducation à distance ou la cyber-éducation (Le Scouarnec, 1995), relever les défis de la mise en œuvre du droit de gestion scolaire (Bastarache, 1995), s'ouvrir au bilinguisme et à l'immersion (Bordeleau et al., 1988; Christian, 1996; Gajo, 1999). Les écoles de langue française doivent aussi jouer leurs rôles dans la résolution de certains problèmes de la société comme la délinquance juvénile, la drogue et la violence qui se retrouvent parfois sur les lieux même de l'école (Geffner, Jaffe et Sudermann, 2000; Gullotta, Adams et Montemayor, 1998; NCPC, 1996). Face à ces défis, les écoles en milieu francophone minoritaire doivent exercer un leadership éducatif dont cette recherche vise à connaître la nature et les finalités. Ces défis constituent une source de justification pour la conduite de cette recherche.

De plus, l'étude du leadership éducatif dans les écoles en milieu linguistique et culturel minoritaire pourrait fournir des pistes de réflexions pour bâtir des programmes de formation pour les personnes qui seront recrutées à diriger ces écoles. De tels programmes pourraient aider à mieux outiller ces dirigeants pour faire face à la réalité des écoles francophones en milieu minoritaire. Par exemple, on sait que ces écoles doivent contrer l'assimilation culturelle et linguistique dans un environnement de plus en plus anglo-américain (Ducharme, 1996; Heller: 1987, 1994; Labrie et Forlot, 1999; Mougeon, 1984; Mougeon et Canale, 1979). Le problème de

l'assimilation se renforce par le fait que les élèves sont exogames, hétérogènes et cosmopolites à cause de leur provenance diversifiée (Hallinger et Murphy, 1983; Mougeon, 1984; Gérin-Lajoie, 2002; Gérin-Lajoie et Lemay, 1995; Lapointe, 2002; Renaud, Gingras, Vachon, Blaser, Godin et Gagné, 2001; Toussaint et Fortin, 1995). Les écoles sont caractérisées par une «hétérogénéité linguistique» (Gérin-Lajoie et Labrie, 1999, pp. 85-88) par le fait que les élèves viennent d'horizons différents. Aujourd'hui, les enfants proviennent soit des milieux franco-dominants, soit des milieux anglo-dominants, soit des milieux ethniques dont les langues les plus parlées sont autres que le français (Gérin-Lajoie et Labrie, 1999; Gérin-Lajoie et Lemay, 1995; Renaud et al., 2001; Toussaint et Fortin, 1995). Face à ces constats, le leadership des directions d'école de langue française s'avère un atout de réussite qu'il faut étudier de façon systématique en tenant compte de la réalité du milieu francophone minoritaire et des rôles multiples que les directions sont appelées à jouer dans leur milieu. Dans l'étude de leadership éducatif dans ce milieu, on doit tenir compte:

- 1) des prédispositions des directions d'école à exercer le leadership et leur marge de manœuvre à appliquer leurs prédispositions au leadership;
- 2) des différents modèles de leadership en cours actuellement dans le domaine de l'éducation dont le transformationnel, le transactionnel, le pédagogique, le visionnaire, et le socioconstructiviste;
- 3) des finalités du leadership exercé par les directions et
- 4) des relations que les directions d'école doivent entretenir avec les parents et la communauté desservie.

Certains chercheurs des milieux majoritaires ont déjà préconisé que le leadership éducatif des directions doit maintenir l'équilibre entre l'école et les enseignants, entre l'école et les élèves, entre l'école et les parents, entre l'école et la communauté, entre l'école et ses mandats (Epp, 1993; Epp et MacNeil, 1997; Epstein et al., 2002; Epstein, 2003; Epstein et Clark Salinas, 2004; Leitwood, Begley et Cousins, 1990; Ouellet, 1993; Thibodeau, Dussault et Deaudelin, 1997). On préconise un leadership éducatif inclusif et rassembleur afin d'«éviter le processus qui aboutit lentement à l'échec puis à l'abandon scolaires, et à leurs conséquences psychologiques et sociales» (Arénilla et al., 1996, p. 80).

La justification de cette recherche trouve également son fondement dans le fait de s'adresser directement aux directions pour recueillir leurs perceptions de leur leadership éducatif. Les recherches antérieures s'adressaient aux enseignants pour aborder le leadership dans les écoles. Dans cette recherche-ci, ce sont les directions qui s'expriment sur leur leadership, et non les enseignants, en donnant leur perception. Dans le domaine de comportements organisationnels, Sims (2002) soutient que les humains perçoivent différemment les choses. Les gens interprètent les comportements d'autres personnes en fonction de ce qu'ils sont eux-mêmes, de ce qu'ils vivent et de ce qu'ils comprennent. Le fait d'assumer des responsabilités et des fonctions différentes dans la structure organisationnelle des écoles pourrait en partie expliquer des différences perceptuelles entre les directions et les enseignants. En rapport avec ce point de vue, la perception des directions d'école en milieu linguistique minoritaire de leur propre leadership devient nécessaire pour connaître davantage ce phénomène social. Ces considérations forment les principales justifications de cette recherche.

En conclusion, on observe une absence de recherches scientifiques sur le leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire. L'état actuel des connaissances en matière de leadership éducationnel ne permet pas de connaître les prédispositions des directions à exercer le leadership, leurs pratiques de leadership et les finalités de leur leadership éducatif. Cette présente recherche vise à combler cette lacune. Toutefois, la littérature récente en matière de leadership scolaire prône un changement de paradigme, une évolution dans la gestion scolaire et des nouveaux défis. Considérant l'importance des écoles qui évoluent en contexte linguistique et culturel minoritaire, il est justifiable d'étudier de façon holistique le leadership éducatif exercé dans ce milieu. Le prochain chapitre décrit la méthodologie de la présente recherche.

CHAPITRE III

3. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée dans cette recherche. Il décrit les traditions méthodologiques en matière de leadership éducationnel, la population cible, l'échantillon, l'instrument de mesure (questionnaire), le processus de cueillette des données, les procédures de traitement et d'analyses des données.

3.1. Traditions méthodologiques en matière de leadership éducationnel

C'est à partir de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle que les chercheurs commencent à explorer de façon scientifique le phénomène du leadership organisationnel et en particulier celui du leadership éducationnel. Depuis, les études se multiplient à un rythme exponentiel (Leithwood et Duke, 1999; Northouse, 2007; Yammarino et al., 2005). En général, on trouve trois types de méthodes dans les recherches en matière de leadership éducationnel : les méthodes quantitatives, les méthodes qualitatives et les méthodes mixtes.

3.1.1. Méthodes quantitatives

Les méthodes quantitatives appuient sur l'usage des nombres et des statistiques pour comprendre et expliquer les phénomènes. Les réponses aux questions quantifiables viennent des données numériques collectées auprès d'échantillons d'une ou des populations présentant à peu près les mêmes caractéristiques. Les méthodes quantitatives permettent aux praticiens et aux chercheurs, à partir des données recueillies auprès d'un échantillon d'une population, d'étudier un phénomène et de faire des généralisations pour toute la population (Creswell, 1994). Un des

instruments de recherche utilisés dans les méthodes quantitatives est le questionnaire. En matière de leadership organisationnel et éducationnel, beaucoup de chercheurs ont conçu et développé des questionnaires qui permettent de mesurer les facettes du leadership. La plupart des questionnaires utilisés pour mesurer le leadership éducationnel, entre autres, ont été développés dans des domaines différents de l'éducation comme les domaines militaires, le monde des affaires, de la religion, de la sociologie, de la psychologie sociale ou de la politique (Leithwood et Duke, 1999; Yammarino et al., 2005). Ces instruments de mesure du leadership éducationnel sont souvent retouchés pour les rendre conformes aux domaines de l'éducation. Les instruments de mesure sont nombreux, il est impossible de les énumérer tous (Fleishman, 1991; Yammarino et al., 2005). Cette recherche s'inspire de quelques-uns de ces questionnaires dont les principaux sont présentés dans cette section.

«Leadership Trait Questionnaire (LTQ)» (Stogdill : 1948, 1963; 1974) mesure les traits de caractère ou de personnalité qui puissent influencer les comportements des leaders. Beaucoup de chercheurs ont utilisé le LTQ. Les traits de caractères sur lesquels se dégage un certain consensus sont l'intelligence, la confiance en soi, la détermination, l'intégrité, la sociabilité, la formation académique ou la scolarisation des leaders, l'esprit d'initiative (voir entre autres, Ghiselli, 1963; Stogdill : 1948, 1963, 1974; Mann, 1959; Lord et al., 1986; Kirkpatrick et Locke, 1991; Northouse, 2007). Dans une étude mettant en évidence les caractéristiques et les comportements des leaders, Dobosh (2005) a utilisé un questionnaire dont le coefficient alpha de Cronbach est 0,87. Doherty (2001) a également noté des coefficients alpha élevés dans une recherche évaluant les caractéristiques distinctives du leadership. Les résultats ont montré que les dimensions de leadership évaluées ont un niveau de consistance interne allant de 0,90 à 0,94.

«Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)» (Hemphill et Coons, 1957) fut le premier instrument conçu pour mesurer les styles de leadership des dirigeants d'organisations. Quelques années plus tard, Stogdill (1963) en a publié une version améliorée intitulée LBDQ-XII. Les études faisant usage de ces questionnaires ont découvert essentiellement deux types de styles dans les comportements des leaders : «l'orientation vers la réalisation des tâches» et «la considération pour les relations humaines». La plupart des études effectuées dans les années 1950 et 1960 au sujet de l'impact des comportements des leaders sur la performance des petits groupes ont confirmé ces découvertes (Bowers et Seashore, 1966; Katz et Kahn, 1951; Cartwright et Zander, 1960; Likert : 1961, 1967; Katz et al. : 1950, 1951). Selon Halpin (1957), les dimensions de leadership mesurées par cet instrument présente des alphas évalués par la «Split – Half Method» de l'ordre de 0,83 et de 0,92. De son côté, Stogdill (1963) a relevé des coefficients de fiabilité compris entre 0,51 et 0,95. Ces indications montrent la stabilité des instruments mesurant les comportements du leadership organisationnel.

«Managerial (Leadership) Grid» (Blake et Mouton, 1964) est «peut-être le modèle le plus utilisé pour étudier les comportements de leadership chez les gestionnaires» (Northouse, 2007, p.72). Cette grille de leadership a été modifiée plusieurs fois. Elle forme un carré à deux axes. Son axe horizontal représente les «considérations pour la productivité» et son axe vertical indique les «considérations pour les relations humaines». Chaque axe contient neuf cases et chacune constitue une possibilité de décrire les styles de leadership chez un leader. Les études effectuées à l'aide de cet instrument ont montré que c'est le «style de leadership centré sur le travail en équipe» qui s'est avéré le plus approprié pour les organisations dynamiques comme les institutions scolaires (Blake et Mouton :1978, 1985; Blake et McCause, 1991). Dans une étude

analysant les comportements de leadership des directions d'école, Bulach, Boothe et Pickett (2006), s'inspirant de LBDQ et de «*Managerial (Leadership) Grid*» pour construire leur questionnaire de recherche, ont indiqué les coefficients alpha de Cronbach élevés pour les aspects de leadership mesurés. Selon les résultats qu'ils ont obtenus, les alphas prennent des valeurs allant de 0,81 à 0,95.

«*Situational Leadership II (SLII)*» (Blanchard, 1985; Blanchard et al., 1985) est très utilisé dans les programmes de formation au leadership organisationnel et de développement professionnel. Cet instrument a été élaboré pour mesurer le «leadership en situations». Il repose sur le principe qu'à «chaque situation donnée, le leader doit exercer un style de leadership approprié». Il revient au leader d'ajuster son leadership aux caractéristiques des situations auxquelles il fait face (Blanchard, 1985; Blanchard et al., 1985; Blanchard et al., 1993; Hersey et Blanchard, 1993). Selon ce modèle, le leadership est fonction des niveaux de maturité des membres de son organisation qui sont essentiellement de deux ordres : la maturité au travail et la maturité psychologique. La maturité des membres au travail se définit en termes de qualifications, de compétences, de connaissances techniques et d'expériences nécessaires pour effectuer leur travail. La maturité psychologique des membres se réfère à la confiance en soi et au respect pour soi et pour autrui. Dans ce modèle de leadership, le leader adopte, par exemples, des comportements axés sur les tâches (style directif) avec les membres des niveaux immatures. Par contre, le leader doit déléguer des responsabilités et accorder de l'autonomie aux membres qui atteignent la maturité tant au niveau psychologique que dans l'accomplissement de leur travail (style démocratique). Le leadership situationnel est intéressant. Il rappelle au leader d'être flexible dans ses approches face aux situations et d'avoir des attitudes différentes vis-à-vis de

chaque employé en tenant compte du degré de maturité de chacun (Yukl, 2006; Yukl et Lepsinger, 2004). Quant à la fiabilité des instruments mesurant le leadership situationnel, mentionnons, entre autres, l'étude de Pisapia, Reyes-Guerra et Coukos-Semmel (2005) qui indique des coefficients alpha de Cronbach compris entre les valeurs de 0,71 à 0,92.

«*Least Preferred Coworker (LPC)*» (Fiedler: 1964, 1967) est un modèle de contingence qui préconise l'ajustement du leadership aux situations contextuelles auxquelles les leaders font face. Fiedler a développé le questionnaire du collègue le moins apprécié pour déterminer si un leader est motivé par les objectifs à atteindre et les tâches à exécuter ou s'il est poussé à développer des relations humaines. Le LPC fonctionne par contraste dans lequel les variables sont présentées par des items contradictoires. Par exemple, pour décrire le collègue de travail le moins apprécié, le leader donne sa réponse sur une échelle à huit niveaux. À chaque extrémité, on trouve l'item descriptif et son contraire (exemples : déloyal/loyal, hostile/bienveillant, hypocrite/franc). Un leader qui réalise un score élevé est considéré comme étant «axé sur les relations humaines», tandis qu'un score faible indique que le leader est «orienté vers l'atteinte des objectifs et la réalisation des tâches». Un score moyen signifie que leader a le choix de décider le style de leadership à exercer selon son évaluation de la situation. Dans ce modèle, l'efficacité du leadership dépend soit de la structure des tâches, soit des relations interpersonnelles, soit du pouvoir de source organisationnelle du leader (Fiedler: 1964, 1967; Fiedler et Chemers, 1984). Selon la littérature, le modèle de contingence a fait sa preuve dans le temps et constitue un modèle stable. En ce qui a trait aux degrés de consistance interne des énoncés décrivant les dimensions du leadership de contingence, Ayman et al. (1998) ont noté un alpha de Cronbach de 0,89 et Fiedler (1978) un coefficient de type «*Split – Half*» de 0,88.

«*Path-Goal Leadership Questionnaire (PGLQ)*» (Indvik: 1985, 1986, 1988), se référant aux travaux de Evans (1970), de House (1971), de House et Dessler (1974), de House et Mitchell (1974) et de Fulk et Wendler (1982), Indvik a élaboré le «PGLQ». Ce questionnaire mesure quatre styles de leadership dont le style directif, le style de soutien, le style participatif et le style axé sur la réalisation des objectifs. Cet instrument est intéressant dans la mesure où il permet de mesurer les effets du leadership à la fois sur la satisfaction au travail, la motivation des personnes dans les organisations et la performance (ou la productivité). Dans ce modèle de leadership, le rôle du leader consiste à définir les buts et les objectifs, à clarifier la voie à suivre pour les atteindre, à enlever les obstacles et à fournir le support nécessaire pour accomplir son travail. Bref, le PGLQ permet aux leaders de passer d'un style de leadership à l'autre selon la nature et la complexité des situations à gérer et selon les objectifs à atteindre tout en tenant compte de la motivation et de la satisfaction des gens dans les organisations. House (1971) a calculé les coefficients de fiabilité associés aux dimensions du «*Path-Goal Leadership Questionnaire (PGLQ)*». Ces coefficients prennent des valeurs comprises entre 0,60 et 0,92. Stinson et Johnson (1975) ont testé et amélioré le PGLQ et ont rapporté des indices de fiabilité allant de 0,88 à 0,99. Dans leur étude, Szilagyi et Sims (1974), par une analyse «*split-half*», ont estimé des niveaux de consistance interne et ont noté des valeurs allant de 0,76 à 0,94 pour les dimensions de PGLQ.

«*Leader-Member Exchange 7 Questionnaire*» (Graen et Uhl-Bien, 1995) est un instrument qui permet de mesurer la qualité des relations professionnelles et interpersonnelles entre le leader et les membres de son organisation. Trois dimensions se dégagent de la qualité des relations entre le leader et les membres : le respect mutuel, la confiance mutuelle et la

responsabilité partagée. L'avantage de ce questionnaire, c'est qu'il peut être répondu tant par les leaders que par les membres. Ceci permet des analyses comparatives dans les perceptions des échanges leader – membres dans les organisations. En ce qui a trait à la fiabilité du «*Leader-Member Exchange 7 Questionnaire*», Liden et Maslyn (1998) ont évalué l'instrument et ont indiqué des coefficients alphas compris entre 0,55 et 0,93. Phillips et Bedeian (1994) ont trouvé à propos de l'instrument de mesure des coefficients de consistance interne ayant des valeurs comprises entre 0,60 et 0,92. Pour l'ensemble des items du questionnaire, Graen et Uhl-Bien (1995) ont trouvé un coefficient de consistance interne de 0,91. Quant à Cogliser et Schriesheim (2000), ils ont obtenu des coefficients alphas allant de 0,63 à 0,93.

«*Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*» (Bass, 1985) est à la base de plusieurs études sur le leadership et a été amélioré par la suite (Bass: 1999, 1990a, 1990b, 1985, 1981; Bass et Avolio: 1994, 1993, 1990a). Selon les concepteurs et les utilisateurs de ce questionnaire de recherche, un leader peut s'illustrer, soit comme transactionnel, soit comme transformationnel, soit comme un non leader du genre «*laissez-faire*». Le MLQ est un instrument assez populaire auprès des chercheurs des divers domaines de compétences. Le leader transactionnel est celui qui privilégie le statu quo. Les échanges entre lui et ses subordonnés passent par un processus de transactions en vue d'atteindre les résultats convenus. Les transactions sont assujetties soit à des récompenses si les résultats sont obtenus (récompenses de contingence), soit à des critiques correctives ou des rétroactions négatives (gestion par exception) voire des punitions dans certains cas si les attentes convenues ne sont pas comblées. Par contre, le leader transformationnel met l'emphase sur le changement et l'avenir. Le leader transformationnel motive les employés et les incite à voir au-delà de leurs intérêts personnels

pour s'approprier les intérêts de l'organisation. Le MLQ mesure quatre dimensions du leadership transformationnel soit le charisme (par de l'influence idéalisée), l'inspiration (par la motivation), la stimulation (en faisant appel à l'intelligence, à la rationalité et à la rigueur) et la reconnaissance individuelle (en accordant à chaque personne une attention valorisante). Les études antérieures ont indiqué des degrés de consistance interne substantiels pour les différentes dimensions du leadership organisationnel mesurées par le MLQ. Par exemple, Antonakis et House (2004) ont rapporté des coefficients alpha de Cronbach allant de 0,85 à 0,91. Dans leurs travaux, Leithwood et Jantzi (1997), Leithwood et Jantzi (2000) et Yu, Leithwood et Jantzi (2002) ont noté à propos du MLQ des coefficients alpha élevés variant de 0,74 à 0,98. Enfin, les recherches réalisées par Carless (1998), par Parry et Proctor-Thomson (2002), par Elonkov (2000), par Goodwin, Wofford et Whittington (2001) et par Popper, Mayseless et Castelnovo (2000) ont aussi trouvé des coefficients alpha de Cronbach élevés. Ces indications montrent l'homogénéité des items du MLQ servant à mesurer les différents aspects des leaderships transactionnel et transformationnel.

«The Leadership and Management of Schools Questionnaire» (Leithwood et Jantzi, 1997a) est un instrument qui permet de décrire tant les pratiques de leadership que les pratiques de gestion des directions d'école. Ce questionnaire comporte six pratiques de leadership et quatre dimensions liées à la gestion scolaire. Les pratiques de leadership sont : la symbolisation professionnelle des directions, le développement d'une culture de prise de décision collective, le leadership de soutien individuel, la stimulation intellectuelle, le maintien des espérances de rendement élevé et l'élaboration d'une vision accompagnée des objectifs à atteindre. Les dimensions de la gestion scolaire mesurées par ce questionnaire sont : la création des conditions

favorisant l'efficacité du personnel de l'école, l'apport des supports pédagogiques, la coordination des activités éducatives et le développement de relations école – communauté. Firestone et Louis (1999, p. 315) ont décrit le modèle de Leithwood et Jantzi (1997a) comme étant «un des plus complets pour étudier le leadership en éducation». En ce qui concerne le niveau de fiabilité du questionnaire, Leithwood et Jantzi (1997a) ont indiqué un coefficient alpha de 0,98 pour l'ensemble des items et des coefficients alphas de Cronbach compris entre 0,75 et 0,94.

«Questionnaire évaluant le leadership pédagogique des directions d'école» (Hallinger et Murphy : 1987a, 1987b), tel qu'intitulé, cet instrument mesure le leadership pédagogique des directions d'école. Il a été élaboré par Hallinger et Murphy (1985, 1987a, 1987b). Par la suite, ce questionnaire a été traduit et adapté par Gba et Girard (1998) et Girard et Gba (1998). Cet instrument de recherche contient quatre dimensions distinctes du leadership. La première dimension contient des items qui définissent la mission de l'école. La deuxième dimension présente des énoncés qui traitent de la gestion du curriculum et de l'enseignement. La troisième dimension comporte des items relatifs à l'établissement d'un climat organisationnel positif à l'école. La dernière dimension présente des énoncés traitant de la communication avec la communauté. Selon Hallinger, Bickman et Davis (1996), le «*Questionnaire évaluant le leadership pédagogique des directions d'école*» est conforme aux standards de fiabilité et indique des coefficients alphas ayant les valeurs comprises entre 0,65 et 0,95. Selon Hallinger et Murphy (1985), les dimensions mesurées par le questionnaire ont montré des coefficients alpha de Cronbach supérieurs à 0,75.

Somme toute, ces modèles de questionnaires ont été utilisés pour mesurer quantitativement les aspects du leadership éducationnel dans plusieurs pays dont les États-Unis, le Royaume-Uni, le Japon, le Canada, l'Australie (Leithwood et Duke : 1998, 1999; Northouse, 2007; Yammarino et al., 2005; Yukl, 2006). Ces instruments nous ont été utiles pour développer notre questionnaire afin de répondre aux besoins spécifiques de cette présente recherche. Notre questionnaire sera présenté subséquemment dans ce chapitre.

3.1.2. Méthodes qualitatives

Les méthodes qualitatives privilégient l'usage des discours, des descriptions et des catégories, à partir des expériences humaines, pour comprendre, expliquer et décrire les phénomènes. Les méthodes qualitatives mettent l'emphase sur les mots et les expressions qui décrivent une expérience, une perception ou des points de vue des personnes concernées par le phénomène étudié (Creswell, 1994; Miles et Humberman, 1994; Strauss, 1987). Dans les méthodes qualitatives, on utilise des entrevues en posant des questions ouvertes ou semi-ouvertes, des focus-groupes, des analyses documentaires, des observations, etc. Il existe plusieurs traditions de recherche utilisant les méthodes qualitatives (Creswell, 1998; Miles et Humberman, 1994). Citons, entre autres, l'étude de cas, la théorie ancrée, la phénoménologie, l'ethnographie, le récit de vie, etc. (Creswell, 1998). Les méthodes qualitatives sont perçues comme une option complémentaire aux méthodes quantitatives (Creswell, 1994).

3.1.3. Méthodes mixtes

Plusieurs chercheurs préfèrent utiliser dans une même recherche à la fois les méthodes quantitatives et qualitatives à cause des limites inhérentes aux deux méthodes (Creswell, 1994). Par exemple, les méthodes quantitatives permettent, à partir des résultats d'un échantillon, de généraliser à toute une population donnée. Toutefois, les méthodes quantitatives ne permettent pas d'étudier un phénomène aux plus simples des détails. En revanche, les méthodes qualitatives permettent d'aller en profondeur dans les détails, mais on ne peut pas généraliser les résultats en passant de l'échantillon à la population. Selon Creswell (1994), les méthodes mixtes constituent les moyens les plus efficaces pour étudier les phénomènes complexes. Les méthodes mixtes permettent de traiter un problème de recherche de diverses façons. Ceci amène à avoir une meilleure compréhension et une meilleure description d'une problématique explorée.

En définitive, on utilise soit les méthodes quantitatives, soit les méthodes qualitatives, soit les méthodes mixtes pour étudier le leadership organisationnel. Dans notre recherche sur le leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario, nous optons pour la méthode quantitative. Celle-ci permet d'avoir une compréhension globale et systématique du leadership éducatif dans ce milieu linguistique et culturel minoritaire. Les divers questionnaires décrits précédemment sont plus appropriés pour étudier le leadership des directions d'école en milieu linguistique majoritaire. Pour étudier le leadership éducatif dans un milieu francophone minoritaire comme celui de l'Ontario, il faut soit adapter les modèles de questionnaire pour les rendre conformes aux spécificités de ce milieu, soit s'en inspirer pour construire un nouveau questionnaire plus robuste répondant aux spécificités des directions d'école de ce milieu. Tel est

le cas dans cette recherche. Nous élaborons notre questionnaire de recherche pour enquêter sur le leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario en nous inspirant des modèles de questionnaires mentionnés antérieurement. Avant de décrire le questionnaire de cette recherche, présentons la population visée par l'étude.

3.2. Population visée par l'étude

Cette recherche porte sur l'ensemble des directions et des directions adjointes des écoles de langue française de l'Ontario. Lors de l'enquête, le système scolaire de langue française comprenait «trois cent quatre-vingt-dix-sept écoles» (Gouvernement de l'Ontario, 2004a, p.3) établies à travers toute la province. En Ontario, la plupart des écoles de langue française sont dotées d'une direction et d'une direction adjointe. Toutefois, il arrive qu'une direction s'occupe de deux écoles et que certaines écoles n'aient pas de direction adjointe. Ainsi, au moment de l'enquête on comptait 340 directions, 103 directions adjointes et 20 classées «autres» pour un total de 463 directions et directions adjointes. On a pu entrer en contact avec les directions par l'intermédiaire de leur association d'affiliation l'ADFO (Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes). L'annonce de la recherche leur a été communiquée par courriel, la deuxième semaine de janvier de 2005, par l'entremise de l'ADFO. Le questionnaire leur a été envoyé la semaine d'après par voie postale. La participation à la recherche était volontaire. Les directions et les directions adjointes qui ont volontairement répondu au questionnaire et qui l'ont retourné au chercheur par courrier postal constituaient notre échantillon de participants (n = 190).

3.3. Instrument de mesure

Cette recherche s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire préparé par le chercheur. L'idée de construire cet instrument de mesure provenait des cours de lectures dirigées sur les théories de leadership organisationnel, sur le leadership éducatif et sur l'éducation en milieux minoritaires. Selon nos jugements, les modèles de questionnaire décrits précédemment ne permettent pas d'aborder convenablement la problématique du leadership éducatif des directions en contexte linguistique et culturel minoritaire. Nous explorons le leadership éducatif des directions en tenant compte des caractéristiques et des spécificités des écoles franco-ontariennes. Au moment de rédiger notre questionnaire, une équipe de chercheurs² ont déjà commencé une étude sur *«les représentations et les pratiques du leadership éducationnel en milieux minoritaires francophones au Canada»*. Leur instrument de recherche nous sert aussi de modèle.

Toutefois, nous nous référons aux différents modèles de questionnaires présentés antérieurement pour construire notre instrument de recherche qui permet d'étudier le leadership éducatif des directions. Parmi les modèles consultés, citons, entre autres, le *«Leadership Trait Questionnaire»* (LTQ) de Stogdill (1948, 1963; 1974), le *«Leader Behavior Description Questionnaire»* (LBDQ) de Hemphill et Coons (1957), le *«Managerial (Leadership) Grid»* de Blake et Mouton (1964), le *«Situational Leadership II»* (SLII) de Blanchard (1985) et de Blanchard et al. (1985), le *«Least Preferred Coworker»* (LPC) de Fiedler (1964, 1967), le *«Path-Goal Leadership Questionnaire»* (PGLQ) de Indvik (1985, 1986, 1988), le *«Leader-Member*

² - Ces chercheurs sont Mme Claire LAPOINTE, Mme Lyse LANGLOIS de l'Université Laval et M. Michel SAINT-GERMAIN de l'Université d'Ottawa.

Exchange 7 Questionnaire» de Graen et Uhl-Bien (1995), le «*Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*» de Bass (1985), le «*Leadership and Management of Schools Questionnaire*» de Leithwood et Jantzi (1997a) et le «*Questionnaire évaluant le leadership pédagogique des directions d'école*» de Hallinger et Murphy (1987a et b) traduit et adapté par Gba et Girard (1998) et Girard et Gba (1998). Nous avons également présenté pour ces modèles de questionnaire les indications relatives à leur niveau de fiabilité, entre autres, les coefficients alphas de Cronbach relatifs aux dimensions de leadership mesurés par ces instruments.

Le questionnaire que nous avons construit pour effectuer cette recherche comporte deux parties. La première porte sur les variables socioprofessionnelles des directions et sociodémographiques des écoles. La deuxième partie comporte des énoncés qui permettent de mesurer le leadership éducatif selon la perception des participants à l'étude.

3.3.1. Variables socioprofessionnelles et démographiques des directions d'école

Les variables socioprofessionnelles et démographiques permettent de recueillir d'une part les informations sur les caractéristiques socioprofessionnelles des directions et, d'autre part, les indications sur les caractéristiques sociodémographiques des écoles.

Caractéristiques socioprofessionnelles des directions

Nystedt (1997) suggère que les chercheurs examinent la dynamique des relations entre les caractéristiques socioprofessionnelles d'un leader et ses comportements de leadership dans

l'exercice de ses fonctions. Certaines caractéristiques personnelles et professionnelles comme le genre des répondants (homme, femme), leur groupe d'âges, leur niveau de scolarité, leur fonction actuelle et leurs expériences professionnelles peuvent influencer la perception des personnes de leurs activités habituelles (Racine, 2000). Ces caractéristiques sont considérées dans cette présente recherche comme des facteurs pouvant influencer sur la perception des directions de leur leadership éducatif.

- **Genre (homme, femme)**

Les chercheurs sont de plus en plus intéressés à connaître si les styles de leadership des hommes se diffèrent de ceux des femmes en matière de gestion scolaire. La recension des écrits permet de constater qu'il n'y a pas de consensus sur le sujet (Baudoux, 2002; Hoyt, 2007). Certaines recherches rapportent des différences significatives dans les façons dont les hommes et les femmes dirigent les organisations (Book, 2000; Helgesen, 1990; Rosener : 1990, 1995). Selon ces études, le leadership féminin est plus efficace que le leadership masculin. Toutefois, les travaux de Powel (1990), de Powel et Graves (2003), de Engen et al. (2001) et de Yammarino et al. (1997) ont indiqué qu'il existe très peu de différences, voire aucune différence significative entre les hommes et les femmes en matière d'efficacité et de styles de leadership dans la gestion des organisations. Dans une étude portant sur les différences et les similitudes dans les styles de leadership et les comportements des gestionnaires selon le genre au Royaume-Uni, Oshagbemi et Gill (2003) n'ont pas trouvé de différences significatives entre les hommes et les femmes gestionnaires. Ils ont conclu en soulignant qu'il y a plus de similitudes que de différences dans les styles de leadership et les comportements des gestionnaires. Par ailleurs, les analystes en

matière de leadership organisationnel et éducationnel ont lancé une mise en garde contre la perception ou la «vision stéréotypée» (Baudoux, 2002, p.51) au risque de cantonner ou de confiner les hommes et les femmes dans des champs de compétences axées sur le genre (Baudoux, 2002; Powel, 1990; Powel et Graves, 2003; Hoyt, 2007). Le cantonnement des leaders dans des fonctions selon les stéréotypes vont à l'encontre des principes de démocratie, de l'éthique, de l'égalité des chances, d'équité en matière d'emploi et de la parité dans le travail.

- **Groupes d'âge**

Plusieurs études ont trouvé des relations significatives entre la variable âge et la perception des personnes de leurs activités professionnelles (Lok et Crawford, 1999; Mathieu et Hamel, 1989; Brewer, 1993; Lauder, 2000; Rodriguez-Campos et al., 2005; Weindling, 1990). Pour les besoins de cette recherche, quatre groupes d'âges sont à considérer :

- 1) «Moins de 30 ans»;
- 2) «30 et 39 ans»;
- 3) «40 et 49 ans»;
- 4) «50 ans et plus».

Cette échelle d'âges est sujette à des modifications, le cas échéant, pour satisfaire aux exigences des analyses statistiques.

- **Niveau de scolarité des participants**

Comme l'âge, les caractéristiques niveau de scolarité et la formation continue ont été rapportées dans des recherches antérieures comme des variables susceptibles d'influencer la perception (Lauder, 2000; Mellahi et Eyuboglu, 2001; Mosrie, 1990; Rodriguez-Campos et al., 2005; Sergiovanni : 1990, 1999; Vermeulen et Crous, 2000; Waddell et Stewart, 2004; Wegenke, 2000; Weindling, 1990). Il semble que plus les dirigeants d'organisations ont un niveau élevé de scolarité et de formation continue, plus ils sont enclins à exercer de l'influence positive dans leurs responsabilités professionnelles. Dans cette recherche, le niveau de scolarité des participants comprend :

- 1) le baccalauréat;
- 2) la maîtrise;
- 3) le doctorat.

Cette échelle de scolarité est sujette à des modifications, le cas échéant, pour satisfaire aux exigences des analyses statistiques.

- **Fonction actuelle**

Dans les écoles en Ontario, la fonction de direction est assistée par la fonction de direction adjointe. Des chercheurs ont déjà souligné que la position hiérarchique est une caractéristique qui puisse influencer la perception des dirigeants d'organisations de leur

leadership (Marshall et al., 1992; Valverde, 1980; Marcoulides et Heck, 1993). Toutefois, Marcoulides et Heck (1993) et Lok et Crawford (1999) n'ont pas trouvé des différences significatives entre les deux fonctions de directions. Selon ces chercheurs, les directions et les directions adjointes présentent des perceptions similaires en matière de leadership éducatif.

- **Expériences aux postes de direction**

Plusieurs recherches ont souligné l'importance de la variable «expérience» dans la perception des gens de leurs fonctions (Rodriguez-Campos et al., 2005; Lauder, 2000; Waters et al., 2003; Parker et Day, 1997; Wegenke, 2000). En général, les gens s'appuient sur l'expérience pour faire face à de nouvelles situations. Dans le questionnaire, les participants étaient invités à indiquer leurs années d'expérience aux postes de direction. Avec les données recueillies, nous avons constitué trois groupes d'expériences :

- 1) «Moins de 5 ans»;
- 2) «5 – 9 ans»;
- 3) «10 ans et plus».

Cette échelle d'expériences est sujette à des modifications, le cas échéant, pour satisfaire aux exigences des analyses statistiques.

Caractéristiques sociodémographiques des écoles

Cette section présente les caractéristiques sociodémographiques des écoles qui puissent influencer sur la perception des directions. Les caractéristiques des écoles constituent une série d'informations relatives :

- 1) à la région où se trouvent les écoles;
- 2) à la taille des écoles (leur effectif en élèves);
- 3) au secteur d'appartenance des écoles (public, catholique);
- 4) aux paliers d'enseignement (élémentaire, intermédiaire, secondaires);
- 5) à l'expérience en années du personnel enseignant.

- **Régions**

Dans le questionnaire, les directions sont invitées à indiquer les trois premiers caractères du code postal de leur école respective. Avec ces indices postaux, nous comptons répartir les répondants dans trois régions géographiques distinctes de l'Ontario :

- 1) l'Est,
- 2) le Centre-Sud et
- 3) le Nord.

Premièrement, la région de l'Est comprend les codes postaux commençant par la lettre «K³». Ces codes postaux couvrent, par exemples, Ottawa, Pembroke, Petawawa, Cornwall, Alexandria, Kingston, Hawsberry, Stittsville, Russel, Belleville, Brockville, Smiths falls, etc.

Deuxièmement, la région du Centre-Sud regroupe les codes postaux L, M, N, K0L, K0M, K9. Ces derniers désignent Toronto, Peterborough, London, Hamilton, Mississauga, Newmarket, Oshawa, etc.

Finalement, la région du Nord inclut les codes postaux commençant par la lettre «P». Cette région comprend Northbay, Thunderbay, Sault Ste Marie, Sudbury, etc.

- **Taille des écoles**

Dans le questionnaire, les directions auront également à indiquer l'effectif de leur école respective, c'est-à-dire le nombre d'élèves inscrits au moment de l'enquête. Avec ces données, nous allons constituer la variable «Taille des écoles». Cette variable comprendra les écoles ayant :

- 1) «Moins de 150 élèves»;
- 2) «Entre 150 et 299 élèves»;
- 3) «Entre 300 et 449 élèves»;
- 4) «Plus de 450 élèves»

³ - Toutefois, les codes postaux suivants, bien qu'ils commencent par «K», ne font pas partie de cette liste: K0L, K0M, K9, (Peterborough et Lindsay). Nous considérons que ces codes postaux font partie de la grande région du Centre-Sud de l'Ontario.

On cherche à connaître si la taille des écoles influe sur la perception des directions. Cette échelle de mesure selon le nombre d'élèves dans les écoles est sujette à des modifications, le cas échéant, pour satisfaire aux exigences des analyses statistiques.

- **Secteur d'appartenance des écoles**

En Ontario, le système éducatif de langue française se divise en deux secteurs qui fonctionnent en parallèle :

- 1) le secteur public et
- 2) le secteur catholique.

Le secteur public comprend quatre «conseils scolaires⁴» de district public. Ces derniers accueillent et acceptent les élèves de toutes les confessions religieuses. Par contre, «un conseil scolaire de district catholique exprime sa raison d'être dans la foi chrétienne et les valeurs enseignées par l'Église catholique et puise ses actions dans les enseignements de cette foi» (Gouvernement de l'Ontario, p.ii). Une analyse statistique des données indiquera si le fait d'évoluer dans un secteur ou l'autre a de l'effet (ou pas) sur la perception des participants à l'étude.

⁴ - «Un conseil scolaire» se définit comme étant un organisme du système éducatif ontarien qui désigne à la fois les conseils scolaires de district de langue française et les administrations scolaires (Gouvernement de l'Ontario, 2004, p.ii).

- **Paliers d'enseignement**

Hormis l'école de la petite enfance, les écoles de langue française de l'Ontario dispensent normalement l'enseignement au palier élémentaire et/ou au palier secondaire. Le palier élémentaire va de la première à la sixième année et le palier secondaire commence à la neuvième année et se termine à la douzième année. Entre les deux paliers on trouve les classes intermédiaires (septième et huitième années). De plus, dans une même école, il peut y avoir à la fois le palier élémentaire, les classes intermédiaires et/ou le palier secondaire. Dans le questionnaire, les directions indiqueront le palier d'enseignement de leur école en répondant à l'item suivant : votre établissement scolaire est une école (cochez un des espaces ci-après)

- 1) Élémentaire _____
- 2) Intermédiaire _____
- 3) Secondaire _____
- 4) Élémentaire et intermédiaire _____
- 5) Intermédiaire et secondaire _____
- 6) Élémentaire + intermédiaire + secondaire _____.

Cette échelle de mesure est sujette à des modifications, le cas échéant, pour satisfaire les exigences des analyses statistiques. Nous cherchons à connaître si le palier d'enseignement a un impact sur la perception des directions.

- **Expériences du personnel enseignant**

L'expérience du personnel enseignant peut constituer un facteur important dans la perception des directions de leur leadership. À ce sujet, Blanchard (1985) et Blanchard et al. (1985) ont indiqué que le leadership organisationnel est fonction des niveaux de maturité des subordonnés y compris l'expérience de ces derniers. Cette étude cherche à connaître l'effet de la variable «expériences du personnel enseignant» dans les écoles sur la perception des directions du leadership éducatif.

3.3.2. Mesure du leadership éducatif des directions

Pour mesurer la perception des directions du leadership éducatif, nous partons avec le principe que le leadership est un processus à trois dimensions. La première dimension consiste à avoir des «prédispositions à l'exercice du leadership éducatif». La deuxième dimension définit les «pratiques de leadership éducatif» à exercer en vue d'influencer les personnes dans les écoles à réaliser volontairement ce qu'il y a à faire pour atteindre les buts et pour accomplir la mission que s'est donnée l'école. La troisième dimension constitue les «finalités», soit les résultats, du leadership éducatif exercé par les directions.

Prédispositions à l'exercice du leadership éducatif

Les prédispositions à l'exercice du leadership éducatif se définissent comme étant des tendances naturelles ou des «dispositions d'avance» chez les directions d'école à exercer le

leadership dans le domaine de l'éducation (Légendre, 2005). Cette définition est conforme à celle proposée par Robert (2004) qui présente le terme «prédisposition» comme étant une attitude ou un penchant naturel de quelqu'un à se dévouer à un type d'activité. C'est une attitude psychologique positive (Tiainen, 2002), c'est-à-dire un état d'esprit positif chez le leader qui l'incite à se mettre d'avance dans une disposition favorable à l'exercice du leadership dans son organisation. Ainsi, les prédispositions des directions à exercer le leadership éducatif sont des aptitudes latentes pertinentes relatives au bon sens, à la raison, à l'éthique et aux comportements professionnels moraux (Kuosa et Basden, 2000; Cuban, 1988). Les prédispositions sont des «valeurs ou attitudes fondamentales préexistantes à une situation» à changer ou à améliorer (Cossette, 2004, p.44). Les prédispositions à entreprendre un processus de changement dans une organisation ne sont pas toujours visibles. Toutefois, elles sont construites à partir du bagage culturel, intellectuel, expérientiel et situationnel des leaders. Même quand les prédispositions ne sont pas toujours visibles, on peut les pressentir à travers les gestes, les comportements, les actions et les démarches d'un leader (Kuosa et Basden, 2000; Tiainen, 2002). Dans cette perspective, Cossette (2004, p.44) ajoute que le terme «prédisposition désigne un état d'esprit construit et directement associé à une situation particulière prenant place dans un contexte spatio-temporel donné», (par exemple, la prédisposition des directions à exercer le leadership dans les écoles de langue française de l'Ontario). Une prédisposition est une intention, un but qu'on se propose d'atteindre ou un produit cognitif (Légendre, 2005).

La perception des directions de leurs prédispositions à exercer le leadership éducatif se mesure par une série de 22 items tels :

- Énoncer clairement la mission de l'école;
- Élaborer une vision de l'avenir de l'école;
- Se fixer des buts et des objectifs réalisables;
- Disposer des ressources et des moyens valorisés et valorisantes;
- Établir un climat organisationnel favorable au leadership;
- Acquérir de la formation, des compétences et des expériences en leadership;
- Se montrer capable de négocier et de communiquer;
- Provoquer, initier et piloter les changements à l'école;
- Assurer la mise en œuvre des réformes;
- Pouvoir résoudre les problèmes et gérer les conflits;
- Développer et entretenir des réseaux de communications utiles et efficaces;
- Créer une culture et une ambiance organisationnelles qui incitent à la participation.
- Avoir la capacité de motiver et d'influencer;
- Adopter des comportements éthiques;
- Se disposer à déléguer des rôles et des responsabilités;
- Manifester du respect envers soi et envers les autres;
- Se montrer responsable, honnête, équitable et juste envers tous;
- Suivre sa conscience;
- Inspirer confiance;
- Prendre l'initiative de mener certains dossiers jugés critiques;
- Être sensible, empathique et à l'écoute de ses employés;
- Développer des stratégies de leadership.

Dans le questionnaire, les prédispositions sont mesurées sur deux échelles, de type Likert, placées respectivement à gauche et à droite des items (voir le questionnaire à l'appendice A).

- 1) Sur l'échelle à gauche des items, les répondants indiquent «d'importance» qu'ils accordent aux prédispositions à l'exercice du leadership. Les niveaux d'importance varient de 1 = peu important à 5 = extrêmement important.
- 2) Sur l'échelle à droite des items, les participants signifient leur «marge de manœuvre⁵» en termes de ressources, de temps et de volonté à appliquer ces prédispositions dans le cadre de leur fonction de direction ou de direction adjointe. L'échelle mesurant la marge de manœuvre varie de 1 = très faible à 5 = très élevée. Pour chaque item et sur chacune des deux échelles, les directions devaient cocher un seul choix de réponse.

Pratiques de leadership éducatif

Les pratiques de leadership éducatif des directions constituent une série de comportements, d'agissements ou de manières concrètes d'exercer le leadership dans les écoles en vue d'atteindre des résultats satisfaisants. Les chercheurs ont fait une distinction très nette entre les pratiques de management et les comportements de leadership (Bennis, 1994; Bennis et Nanus, 1985; Kotter, 1990b; Northhouse, 2007; St-Germain, 2002 ; Yukl, 2006). Les pratiques de management garantissent l'ordre et la consistance dans la bureaucratie des écoles. En

⁵. «Marge de manœuvre» désigne les moyens dont disposent les directions pour leur permettre d'appliquer les prédispositions à l'exercice du leadership qu'elles estiment importantes et de réagir aux variations de leur environnement respectif. Nous nous basons sur la définition de l'APFA – Actions pour promouvoir le français des affaires – pour définir la marge de manœuvre des directions (<http://www.apfa.asso.fr/>).

revanche, les pratiques de leadership éducatif sont génératrices de changements continus dans les écoles. Elles se reconnaissent à travers la vision du leader, ses stratégies de leadership et dans sa façon de communiquer les buts et les objectifs poursuivis. Un leader éducatif développe des coalitions, crée des équipes et des réseaux de communication fonctionnels, incite à la participation, motive tant les enseignants dans leur travail que les élèves dans leurs apprentissages (Sergiovanni : 1990, 1994, 1999). En contexte linguistique et culturel minoritaire, le leadership éducatif doit s'ouvrir à la communauté pour bâtir des liens forts visant à promouvoir les valeurs de la communauté (Gérin-Lajoie : 2001, 2002; Lapointe, 2002; Godin et al., 2004).

Pour mesurer les pratiques de leadership éducatif des directions, nous avons élaboré 59 items en s'inspirant des modèles de leadership décrits antérieurement. Les 59 items décrivent les pratiques relatives :

- au leadership transactionnel,
- au leadership transformationnel,
- aux relations individuelles (leader *versus* individu),
- aux relations entre le leader et les groupes (leader *versus* groupes),
- aux activités pédagogiques comme la gestion du curriculum, la supervision et l'évaluation pédagogiques,
- aux rapports école – communauté,
- à la promotion de la culture et de la langue de la communauté,
- aux respects pour la diversité culturelle,

- aux relations avec les parents
- aux rapports avec les organismes socioéconomiques de la communauté.

Les 59 items sont également évalués sur une échelle Likert à cinq échelons:

1 = Jamais,

2 = Rarement,

3 = Parfois,

4 = Souvent et

5 = Toujours.

Pour chaque item, les participants devaient cocher sur l'échelle le chiffre qui correspond à la fréquence à laquelle ils exercent, dans l'exercice de leur fonction, la pratique de leadership décrite (voir le questionnaire à l'appendice A).

Finalités du leadership éducatif

Les finalités du leadership éducatif se réfèrent à la raison d'être de l'école. C'est l'ensemble des buts visés par les directions d'école, entre autres, l'éducation des élèves, leur socialisation, le développement harmonieux de toutes leurs potentialités tant qu'humains (Légendre, 2005; Gohier, 2002). C'est l'ensemble des résultats souhaités ou des objectifs que les directions cherchent à atteindre en adoptant des comportements et des attitudes qui amènent à ces résultats. Dans cette étude, nous considérons que les pratiques de leadership éducatif des directions peuvent avoir comme finalités :

- l'amélioration des pratiques pédagogiques dans les écoles,
- l'amélioration de la qualité de l'éducation et de l'enseignement dispensés aux élèves,
- l'amélioration de la gestion des établissements scolaires,
- le développement de l'identité des élèves par rapport à leur culture et leur communauté
- l'amélioration des rapports avec les parents et
- l'établissement de rapports cordiaux avec la communauté desservie.

Pour mesurer les finalités du leadership éducatif des directions d'école, le questionnaire présente 26 items qui sont aussi évalués sur une échelle Likert à cinq niveaux.

1 = Totalement en désaccord,

2 = Plutôt d'accord,

3 = Indécis,

4 = Plutôt d'accord et

5 = Totalement d'accord.

Sur l'échelle, les répondants n'ont qu'à cocher, pour chaque item, le chiffre qu'ils estiment traduire leur perception de la finalité décrite.

En somme, nous avons élaboré le questionnaire spécifiquement pour mesurer la perception des directions d'école franco-ontariennes du leadership éducatif et pour collecter des données socioprofessionnelles auprès de cette population de professionnels. Le questionnaire contient 123 items en tout (voir le questionnaire à l'appendice A) dont :

- 16 items décrivent les caractéristiques socioprofessionnelles des directions;
- 22 items définissent les prédispositions des directions à l'exercice du leadership;
- 59 items traitent des pratiques de leadership éducatif chez les directions et
- 26 items se rapportent aux finalités du leadership éducatif des directions.

Tel que mentionné antérieurement, nous avons construit ce questionnaire en nous inspirant de quelques modèles de questionnaires que nous avons déjà décrits. La prochaine section porte sur le processus de validation de notre questionnaire de recherche.

3.4. Validation du questionnaire

Au mois de mai 2004, une première ébauche de notre questionnaire de recherche a été soumise à une vingtaine de directions d'école de langue française en Ontario. Les directions choisies à cette phase de validation du «questionnaire – ébauche» faisaient partie de notre réseau de connaissances personnelles. Ces directions ont lu cette ébauche et ont émis des commentaires et des suggestions sur le contenu, la compréhension et l'interprétation qu'on peut faire de certains énoncés. Leurs points de vue ont été analysés et ont amené à revoir la teneur du questionnaire. On a procédé à des corrections nécessaires. Cette démarche nous a amené à rédiger une nouvelle version du questionnaire. Celle-ci a été envoyée - vers la mi-novembre 2004, par la poste - à une cinquantaine de directions du système éducatif francophone de l'Ontario pour un test préliminaire. Pour cet essai, quarante cinq directions ont accepté de répondre au questionnaire et de nous le retourner par la poste. Celles-ci ont aussi suggéré des

corrections et des modifications auxquelles nous avons procédé avant de rédiger la version finale du questionnaire utilisé pour la collecte des données. Au cours de ce processus de validation, d'autres personnes ont vu le questionnaire et ont suggéré des modifications utiles. Parmi ces personnes, il y avait quelques professeurs de l'Université d'Ottawa y compris les membres de mon comité de thèse et quelques collègues étudiants.

3.5. Collecte des données

Après révision et corrections issues du test préliminaire, la version finale a été distribuée pour la collecte des données à toutes les directions et directions adjointes des écoles de langue française de l'Ontario, à la mi-janvier 2005. Le questionnaire leur a été envoyé par la poste via les réseaux de distribution de l'Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO). Sur un total de 463 questionnaires envoyés, cent quatre-vingt-dix directions ($n = 190$) ont volontairement accepté de répondre au questionnaire et de le retourner, via l'ADFO, au chercheur. Une semaine avant la distribution du questionnaire, une annonce a été placée par courriel auprès des directions et des directions adjointes leur indiquant l'arrivée du questionnaire chez elles et du coup les invitant à y répondre. Une semaine après, le questionnaire leur a été envoyé. Un mois après l'envoi du questionnaire, on a procédé à un rappel par courriel, via le réseau de communication de l'ADFO, pour indiquer l'importance de participer à l'étude. Les buts de ce rappel étaient : 1) de remercier les directions qui ont déjà répondu et retourné le questionnaire et 2) d'inviter celles qui n'ont pas encore répondu, de le faire, le cas échéant, dans le délai qui a été proposé. Ce rappel a permis d'améliorer le taux de participation à la recherche.

3.6. Taux de participation

On se rappelle que le questionnaire a été envoyé à 463 directions et directions adjointes des écoles de langue française de l'Ontario, toutes, membres de l'ADFO. Des 463 enveloppes envoyées aux directions, cinq ont été «retournées à l'expéditeur» par la poste, ce qui donne un envoi net de 458 enveloppes. Étant donné qu'on a reçu 190 réponses, le taux de participation s'établit à près de 41,5 %. Ce taux est très satisfaisant. Souvent, dans le domaine de l'éducation, la participation varie entre 12 % et 40 % (Albarello, 2003; Frenette et Quazi, 1996).

3.7. Fiabilité du questionnaire

Cette section présente l'analyse de la fiabilité du questionnaire. Les données recueillies à partir du questionnaire ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Lors du pré-test de la mi-novembre de 2004, une analyse de cohérence interne de l'ensemble des items du questionnaire portant sur les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership et les finalités du leadership éducatif révèle un alpha de Cronbach de 0,96 (voir le tableau 3.1). Alors qu'avec les données recueillies avec la version finale de notre questionnaire à la mi-janvier 2005, le coefficient alpha de Cronbach s'établit à 0,97. Ces deux statistiques sont quasiment similaires. Ces coefficients alpha de Cronbach montrent une stabilité et une excellente cohésion interne des items du questionnaire. En général, le niveau de fiabilité suggéré est de 0,70 ou supérieur (Leech, Barrett et Morgan, 2005). Toutefois, cela peut varier selon le type de données et le nombre d'items formant les catégories dans le questionnaire.

Tableau 3.1

Tests de fiabilité du questionnaire : coefficients alpha de Cronbach avant et après la collecte des données

Dimensions du leadership éducatif évaluées sur l'échelle de Likert	Alpha de Cronbach		
	Test préliminaire	Données recueillies	Nombre d'items
L'ensemble des items (Q17 – Q77)	0,96	0,97	129
Prédispositions à l'exercice du leadership en terme :			
a) d'importance	0,92	0,89	22
b) de marge de manœuvre	0,96	0,92	22
Pratiques de leadership éducatif	0,91	0,94	59
Finalités du leadership éducatif	0,95	0,95	26

Comme on peut le voir dans le tableau 3.1, les dimensions du leadership éducatif dont les prédispositions à l'exercice du leadership en termes d'importance et de marge de manœuvre, les pratiques de leadership et les finalités du leadership affichent un alpha de Cronbach supérieur à 0,70 tant pour le test préliminaire que pour les données recueillies avec le questionnaire final. On constate que certains coefficients alphas obtenus lors du test préliminaire ont diminué avec la collecte des données. Par exemples, les prédispositions de leadership en termes d'importance et de marge de manœuvre sont passées de 0,92 à 0,89 et 0,96 à 0,92 respectivement. Le coefficient a augmenté pour les pratiques de leadership et demeure le même pour les finalités du leadership éducatif. Ces changements prouvent que les suggestions reçues ont été utiles et ont permis d'améliorer l'instrument de mesure. Le fait qu'il y a plus de répondants à la cueillette des données qu'au test préliminaire explique également les modifications dans les résultats. Enfin, les répondants sont répartis à travers toute la province, probablement, certains aspects du questionnaire reflètent davantage la réalité de certaines directions que d'autres. Bref, le questionnaire présente des taux de fiabilité satisfaisants.

3.8. Traitement et analyse des données

Les données recueillies dans le cadre de cette étude ont été codées, programmées et traitées à l'aide du logiciel *SPSS for Windows* (version 13.0). Les résultats pertinents sont présentés dans des tableaux et/ou dans des figures. Dans un premier temps, on présentera une analyse descriptive des données. Dans un deuxième temps, on abordera les analyses inférentielles qui incluent une analyse factorielle exploratoire de type «*Principal Axis Factoring*», une analyse d'inter-corrélations de Pearson, une analyse de régression multiple de type «*Stepwise*» et une analyse de variance (ANOVA).

3.8.1. Analyse descriptive des variables

La partie descriptive de la recherche vise à fournir un portrait global des directions, des directions adjointes, des écoles de langue française en Ontario, des différentes pratiques de leadership étudiées et des finalités de leadership dans ces écoles. Les informations descriptives sont générées à partir de données recueillies de l'enquête. Elles comprennent les distributions de fréquences en nombre et en pourcentage, les mesures de tendance centrale comme la moyenne et les mesures de dispersion comme la variance, l'écart type et le coefficient de variation ou l'ampleur des variations observées. Ce portrait global qu'offre la description des données de l'enquête, bien qu'utile, est insuffisant puisqu'il ne reflète que les participants, c'est-à-dire l'échantillon. Ainsi, des inférences statistiques sont nécessaires pour savoir si on peut généraliser les données recueillies à la population d'où proviennent les participants.

3.8.2. Analyses inférentielles

Les analyses inférentielles englobent l'analyse factorielle exploratoire de type «*Principal Axis Factoring*», l'analyse d'inter-corrélations de Person, l'analyse de régression multiple de type «*Stepwise*» et l'analyse de variance (ANOVA). Premièrement, l'analyse factorielle est utilisée pour déterminer des corrélations entre les items (énoncés) et les groupes d'items en vue d'identifier les facteurs qui expliquent les corrélations observées. Cette analyse conduit également à différencier les items du questionnaire qui vont mieux ensemble de ceux qui ne peuvent pas se regrouper sous la même catégorie. L'alpha de Cronbach permet d'évaluer la consistance interne des items des facteurs identifiés.

Deuxièmement, l'analyse corrélationnelle permet d'étudier les relations entre les variables prises deux par deux. Pour déterminer comment elles sont mutuellement influencées, le coefficient de corrélation de Pearson est retenu comme indice de relation. La taille des relations entre les variables est évaluée selon la grille proposée par Cohen (1988).

Troisièmement, l'analyse de régression multiple *Stepwise* permet de déterminer la meilleure combinaison multiple de variables qui expliquent la variation dans les prédispositions des directions d'école à exercer le leadership, dans les pratiques de leadership des directions et dans les finalités de leur leadership. Le poids des variables explicatives est exprimé par la statistique (β) et la variance expliquée est représentée par le coefficient de détermination (R^2).

Finalement, les analyses inférentielles portent également sur les différences dans les moyennes des groupes de répondants, en comparant la variabilité entre les groupes par rapport aux facteurs de prédispositions à l'exercice du leadership, de pratiques de leadership et de finalités du leadership éducatif des directions. Pour les variables à deux niveaux comme le genre (femmes, hommes), secteur (public, catholique), c'est le test-t de *Student* qui est envisagé dans les analyses. Pour des variables de plus de deux niveaux tels que les groupes d'âges (30 – 39 ans, 40 – 49 ans et 50 ans et plus), c'est l'analyse de variance (ANOVA) qui est prévue pour déterminer si les groupes se diffèrent de manière significative en matière de prédispositions à l'exercice du leadership, de pratiques de leadership et de finalités du leadership éducatif. Le test «*post hoc LSD*⁶» de comparaison multiple permettra d'identifier les sources de différences dans les scores moyens des groupes.

La gestion scolaire et le leadership éducatif prennent leur extension par la contribution des recherches qui se produisent continuellement. Cette recherche doit aussi faire avancer les connaissances dans ces domaines malgré ses limites. Qu'elle constitue le point d'encrage et la référence pour des études futures sur le leadership des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire.

⁶ . LSD = *Least Significant Difference*.

CHAPITRE IV

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des données recueillies relativement au leadership des directions d'école de langue française de l'Ontario. Cette analyse permet de répondre aux questions de recherche posées au chapitre précédent, à savoir : Quelles sont les principales caractéristiques du leadership éducatif exercé par les directions d'école en Ontario francophone? Ces caractéristiques sont-elles marquées par le contexte éducatif, économique-politique et socioculturel de la province? Sont-elles homogènes selon les personnes et les milieux de cette province canadienne? L'enquête a permis de réunir des données sur les caractéristiques socioprofessionnelles des directions, sur les caractéristiques démographiques de leur école et sur divers aspects du leadership éducatif des directions comme leurs prédispositions à exercer le leadership, leurs pratiques de leadership et les finalités de leurs interventions. Pour répondre à ces questions on procède à des calculs de fréquences, de moyennes et d'écart-types, à des analyses factorielles exploratoires de type «*Principal Axis Factoring*», à une analyse d'inter corrélations de Pearson, à des régressions multiples de type «*Stepwise*», à des tests-t de *Student* et à des analyses de variance (ANOVA).

Le chapitre comprend six parties. La première traite des caractéristiques socioprofessionnelles des directions et des caractéristiques sociodémographiques des écoles qu'elles dirigent. La deuxième présente, en s'inspirant du cadre théorique qui a servi à la formation professionnelle des directions, une analyse de leurs perceptions du leadership éducatif. La troisième partie identifie les composantes propres au leadership éducatif des directions d'école franco-ontariennes. Les composantes de leadership éducatif identifiées seront décrites à

l'aide d'un vocabulaire qui reflète le contexte linguistique et socioculturel des directions. La quatrième partie tente de voir si cette nouvelle description du leadership éducatif des directions transcende les caractéristiques personnelles et institutionnelles. La cinquième présente les caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques pour lesquelles on observe des différences de perceptions. La dernière partie de ce chapitre présente un résumé de l'ensemble des résultats.

4.1. Directions d'école et leurs institutions

Cette section présente les caractéristiques socioprofessionnelles des directions et les caractéristiques sociodémographiques de leur école. Elle répond à la question de recherche suivante: «quelles sont les principales caractéristiques socioprofessionnelles des directions et sociodémographiques des écoles de langue française de l'Ontario?» Les caractéristiques des directions et des écoles sont décrites à l'aide de la distribution de fréquence. En premier lieu, la section décrit les caractéristiques des directions. En second lieu, elle présente les résultats relatifs aux caractéristiques des écoles.

4.1.1. Caractéristiques socioprofessionnelles des directions

Les caractéristiques socioprofessionnelles des directions incluent le genre, les groupes d'âges, le niveau de scolarité, l'expérience des directions, la fonction occupée, la responsabilité assumée et la qualification requise pour occuper la fonction de direction. Le tableau 4.1 présente les valeurs, le nombre et le pourcentage relatifs à ces caractéristiques.

Tableau 4.1*Répartition des directions selon leurs caractéristiques socioprofessionnelles*

Caractéristiques socioprofessionnelles	Valeurs	Nombre	Pourcentage
Genre	Femmes	101	53,20
	Hommes	89	46,80
Groupe d'âges	Moins de 40 ans	53	27,90
	40 - 49 ans	68	35,80
	50 ans et plus	69	36,30
Niveau de scolarité	Baccalauréats	97	51,06
	Maîtrise	90	47,37
	Doctorat	3	1,57
Expérience en enseignement	Moins de 10 ans	45	24,06
	10 – 19 ans	89	47,60
	20 ans et plus	53	28,34
Expérience au poste de direction	Moins de 5 ans	77	49,00
	5 – 9 ans	50	31,90
	10 ans et plus	30	19,10
Expérience au poste de direction adjointe	Moins de 5 ans	92	83,60
	5 – 9 ans	16	14,60
	10 ans et plus	2	1,80
Fonction actuelle à l'école	Direction	147	77,40
	Direction adjointe	43	22,60
Responsabilité assumée au poste	À temps plein	174	91,60
	À temps partiel	16	8,40
Obtention de la qualification de directions d'école de l'Ontario	Oui	175	92,10
	Non	15	7,90

L'échantillon est majoritairement composé de femmes, soit plus de 53 % des participants.

Les directions se trouvent dans trois groupes d'âges: le groupe de moins de 40 ans, celui de 40 – 49 ans et le groupe de 50 ans et plus. On remarque que les personnes occupant les fonctions de

directions dans les écoles de langue française de l'Ontario sont relativement jeunes. Près de 64 % de ces personnes ont moins de 50 ans d'âge. Plus de la moitié des répondants sont détenteurs, au moins, d'un diplôme de baccalauréat, 47,37 % ont un diplôme de maîtrise et moins de 2 % des répondants ont fait des études au niveau du doctorat.

Les répondants ont beaucoup d'expérience dans l'enseignement. Près de 76 % des directions ont indiqué avoir plus de 10 ans dans le métier de l'enseignement. Par contre, les répondants n'ont pas beaucoup d'expérience dans la fonction de direction. Près de 81 % des répondants ont affirmé avoir moins de 10 ans d'expérience dans leur fonction actuelle. Quant à la fonction de direction adjointe, seulement 1,80 % des répondants ont plus de 10 ans d'expérience et tout le reste de l'échantillon a moins de 10 ans d'expérience dans cette fonction.

Par ailleurs, les personnes assumant la fonction de direction représentent 77,40 % de l'échantillon et celles travaillant au poste de direction adjointe en constituent 22,60 %. La majorité des répondants disent assumer la responsabilité de leur poste à temps complet et seulement 8,40 % des directions sont à temps partiel.

Concernant la qualification ministérielle pour occuper la fonction de direction d'école en Ontario, 92,10 % des répondants la possèdent et 7,90 % ne l'ont pas encore obtenue. Les directions qui n'ont pas encore eu leur qualification officielle sont détentrices d'un permis temporaire les habilitant à occuper les postes de direction en attendant de remplir les exigences du Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

4.1.2. Caractéristiques démographiques des écoles

Les caractéristiques démographiques des écoles incluent les variables comme la région, l'effectif des écoles en élèves, le secteur d'enseignement et les paliers d'enseignement. Le tableau 4.2 présente la distribution de fréquence relative aux caractéristiques des écoles : valeurs, nombre et pourcentage.

Tableau 4.2

Distribution de fréquences relatives aux caractéristiques des écoles

Caractéristiques des écoles	Valeurs	Nombre	Pourcentage
Régions	Est de l'Ontario	57	32,00
	Centre Sud de l'Ontario	51	28,70
	Nord de l'Ontario	70	39,30
Effectif des écoles en élèves	Moins de 150 élèves	48	25,70
	Entre 150 et 299 élèves	73	39,00
	Entre 300 et 449 élèves	34	18,20
	Plus de 450 élèves	32	17,10
Secteur d'enseignement	Public	52	27,40
	Catholique	138	72,60
Paliers d'enseignement	Élémentaires	83	44,15
	Secondaires	32	17,02
	Élémentaires et intermédiaires	48	25,53
	Intermédiaires et secondaires	25	13,30

On a demandé aux directions d'indiquer les trois premiers signes du code postal de leur école respective. Pour des fins d'analyse statistique, les directions sont réparties selon les indices postaux dans trois régions distinctes : l'Est, le Centre Sud et le Nord de l'Ontario. La répartition

selon la région donne les indications suivantes : 32 % des directions participant à l'étude se trouvent dans l'Est de l'Ontario, 28,70 % dans la région du Centre Sud et 39,30 % des directions sont dans le Nord de la province.

Les directions ont également indiqué l'effectif de leur école en élèves. Selon les données, 64,7 % des répondants dirigent les écoles de moins de 300 élèves et 35,30 % des directions gèrent les écoles de 300 élèves et plus. Les répondants sont majoritairement du secteur catholique. Ceci est normal étant donné que huit des douze conseils des écoles de langue française sont catholiques.

En Ontario, les paliers d'enseignement dans les écoles sont l'élémentaire, l'intermédiaire et le secondaire. Toutefois, dans certaines écoles, on peut trouver plus qu'un palier d'enseignement. La répartition des directions selon les paliers d'enseignement est présentée au bas du tableau 4.2.

En définitive, les directions viennent de toute la province de l'Ontario, mais, tel que mentionné précédemment, on les a réparties dans trois régions selon le code postal de leur école respective. Donc, l'échantillon est représentatif de l'ensemble des directions d'école de langue française de la province. Les résultats présentés dans les tableaux 4.1 et 4.2 constituent un profil typique des directions. Il importe maintenant de décrire les résultats obtenus par la mesure des variables relatives à la perception des directions : de leurs prédispositions à l'exercice du leadership, de leurs pratiques de leadership et des finalités de leur leadership éducatif.

4.2. Leadership éducatif vu selon les cadres théoriques classique et contemporain

Cette section décrit les trois dimensions (prédispositions, pratiques et finalités) du leadership éducatif des directions en se fondant sur les cadres théoriques à partir desquels elles ont été formées. Elle répond à la question de recherche suivante : «Quelle est la perception des directions d'école de langue française de l'Ontario :

- des prédispositions à l'exercice du leadership,
- de leurs pratiques de leadership et
- des finalités du leadership exercé dans les écoles?»

Les résultats relatifs à la perception des directions de ces dimensions du leadership sont rapportés dans des tableaux dans lesquels sont indiqués les moyennes, les écarts types et le rang obtenus.

4.2.1. Perception des directions des prédispositions à l'exercice du leadership

Vingt-deux énoncés décrivent les prédispositions à l'exercice du leadership. Telles que décrites au chapitre précédent, les prédispositions à l'exercice du leadership sont mesurées de deux manières, sur deux échelles différentes. Premièrement, on mesure le niveau d'importance que les directions accordent aux prédispositions à l'exercice du leadership éducatif et, deuxièmement, on évalue la marge de manœuvre dont disposent les directions pour les mettre en

pratique. Le tableau 4.3 présente les résultats relatifs à la perception des directions de leurs prédispositions à l'exercice du leadership : moyennes, écarts-types et rang.

Tableau 4.3

Perception des directions des prédispositions à l'exercice du leadership éducatif : Moyennes, écarts types et rang (N = 190)

Prédispositions à l'exercice du leadership	Moyennes	Écarts-types	Rang
Importance accordée aux prédispositions	4,52	0,35	1 ^{er}
Marge de manœuvre à appliquer les prédispositions	3,93	0,52	2 ^{ème}

Comme on peut le constater dans le tableau, le score moyen des directions est plus élevé sur le niveau d'importance accordé aux prédispositions à l'exercice du leadership que la moyenne obtenue sur la marge de manœuvre des directions à appliquer ces prédispositions. Il en résulte un écart considérable entre l'importance des prédispositions pour les directions et leur marge de manœuvre pour les mettre en pratique. On constate également dans le tableau 4.3 que les réponses des directions sont faiblement dispersées autour de la moyenne sur l'importance aux prédispositions à l'exercice du leadership. Ceci indique que les directions accordent à peu près le même niveau d'importance aux items décrivant cet aspect du leadership. Par contre leurs réponses sur leur marge de manœuvre à appliquer ces prédispositions sont plus dispersées autour de la moyenne obtenue, c'est-à-dire qu'elles expriment des niveaux de marge de manœuvre différents sur l'échelle de mesure.

4.2.2. Perception des directions d'école des pratiques de leadership

Au chapitre précédent, on a décrit les pratiques de leadership les plus courantes en matière de gestion scolaire. Il s'agit des pratiques de leadership transactionnel, des pratiques de leadership transformationnel, les pratiques de leadership axées sur les relations «direction *versus* individu», les pratiques de leadership orientées vers les relations «direction *versus* groupes», les pratiques de leadership pédagogique et les pratiques de leadership orientées vers le renforcement des rapports école – communauté. Le tableau 4.4 présente la perception des directions de ces pratiques de leadership en rapportant les moyennes obtenues, les écarts-types et le rang de chaque pratique par rapport aux autres.

Tableau 4.4

Perception des directions des pratiques de leadership éducatif : Moyennes, écarts types, rang (N = 190)

Pratiques de leadership	Moyennes	Écarts-types	Rang
Transformationnel	4,10	0,45	1 ^{er}
Relations direction <i>versus</i> individu	4,02	0,44	2 ^{ème}
Leadership pédagogique	4,00	0,45	3 ^{ème}
Relations direction <i>versus</i> groupe	3,97	0,47	4 ^{ème}
Transactionnel	3,89	0,51	5 ^{ème}
Leadership axé sur les rapports école - communauté	3,74	0,46	6 ^{ème}

En général, les pratiques de leadership transformationnel semblent les plus courantes chez les directions d'école participant à l'étude. Suivent dans l'ordre les relations «directions *versus* individu», le leadership pédagogique et les relations «directions *versus* groupes». Les directions ont obtenu des moyennes moins élevées en matière de leadership transactionnel et de

leadership axé sur les rapports école – communauté. Il existe peu de variabilité dans les réponses des directions aux items décrivant les pratiques de leadership présentées dans le tableau 4.4. Les écarts types relatifs à la dispersion des sujets autour des moyennes obtenues se trouvent dans un intervalle allant de 0,44 à 0,47. Toutefois, les réponses des directions aux énoncés décrivant les pratiques de leadership transactionnel se situent à $\pm 0,51$ écart-type de la moyenne obtenue. Donc, les réponses des directions sont plus dispersées au niveau du leadership transactionnel, alors qu'elles ont tendance à répondre à peu près de la même manière aux items décrivant les autres pratiques de leadership.

4.2.3. Perception des directions d'école des finalités du leadership

En général, le leadership des directions d'école tend vers les finalités de pédagogie, d'éducation, de gestion, d'écologie et d'identité. Le tableau 4.5 présente la perception des directions de ces finalités du leadership en indiquant les moyennes obtenues, les écarts-types et le rang occupé.

Tableau 4.5

Perception des directions des finalités de leur leadership éducatif : Moyennes, écarts types, rang (N = 190)

Finalités du leadership	Moyennes	Écarts-types	Rang
Gestion	4,43	0,44	1 ^{er}
Pédagogie	4,30	0,46	2 ^{ème}
Éducation	4,17	0,52	3 ^{ème}
Identité	4,07	0,58	4 ^{ème}
Écologie (rapports avec la communauté)	4,01	0,54	5 ^{ème}

Les directions ont obtenu des moyennes plus élevées sur les finalités de gestion et de pédagogie. Ces résultats indiquent que les directions perçoivent que leur influence actuelle dans les écoles s'oriente essentiellement vers la gestion des établissements scolaires et vers les activités pédagogiques. Ensuite, dans l'ordre décroissant, les directions se montrent aussi en accord avec les énoncés relatant que leur influence a une visée éducative, que leur influence actuelle tend à développer chez les élèves leur identité et qu'elle permet d'entretenir de bons rapports avec la communauté (finalité écologique). Tels que rapportés dans le tableau 4.5, les écarts types relatifs aux finalités d'identité, d'écologie (rapports avec la communauté) et d'éducation apparaissent plus grands que ceux correspondants aux finalités de gestion et de pédagogie. Donc, les directions ont tendance à répondre à peu près de la même manière pour les finalités de gestion et de pédagogie, alors que leur choix de réponse semble plus dispersé autour de la moyenne obtenue pour les finalités d'identité, d'écologie et d'éducation.

En résumé, les directions démontrent, en moyenne, des perceptions globales relativement similaires pour chacun des volets inhérents aux prédispositions à l'exercice du leadership, aux pratiques de leadership et aux finalités du leadership éducatif. Rappelons que cette description du leadership est fondée sur les cadres théoriques classiques et contemporains décrits au chapitre II de ce rapport de recherche. La question qui s'impose : y a-t-il des caractéristiques socioculturelles du leadership éducatif chez les directions d'école franco-ontariennes qui transcendent les cadres théoriques? Par cette recherche, on veut présenter et décrire le leadership éducatif tel qu'exercé par les directions d'école de langue française de l'Ontario.

4.3. Leadership éducatif des directions d'école franco-ontarienne

On se rappelle que les modèles de leadership décrits antérieurement ont été répertoriés dans la littérature. Or, cette étude vise à décrire le leadership tel qu'exercé par les directions des écoles de langue française de l'Ontario. Y a-t-il dans leurs prédispositions, dans leurs pratiques et dans les finalités de leur leadership éducatif des éléments qui transcendent les cadres théoriques existants? Les directions vont-elles chercher en raison de leurs antécédents sociaux et culturels certains éléments chez les théoriciens de l'administration scolaire et du leadership? Pour répondre à ces questions, il faudra réduire les données recueillies auprès des directions sur leur leadership à quelques composantes plus facilement interprétables. L'objectif consiste à identifier dans les données les principales composantes qui permettent d'expliquer le leadership éducatif des directions. Pour ce faire, des analyses factorielles exploratoires des données recueillies auprès de cette clientèle sont nécessaires.

4.3.1. Préliminaires aux analyses factorielles

D'entrée de jeu, le questionnaire de cette recherche, présenté en Appendice A, comporte 107 énoncés répartis de la façon suivante :

- 22 énoncés décrivant les prédispositions à l'exercice du leadership éducatif;
- 59 énoncés définissant les pratiques de leadership en milieu éducatif et
- 26 énoncés portant sur les finalités du leadership éducatif des directions.

Nous avons élaboré les 107 énoncés de notre instrument de mesure en consultant des modèles de questionnaires utilisés dans les recherches antérieures dont nous avons également souligné les degrés d'homogénéité ou de fiabilité au chapitre précédent. Les données recueillies auprès des directions d'école de langue française de l'Ontario sont soumises à la technique de l'analyse factorielle exploratoire à extraction «*Principal Axis Factoring*» en vue d'identifier les principaux facteurs qui permettent d'expliquer le leadership éducatif des directions d'école de ce milieu. On regroupe les variables de chaque facteur identifié suite à l'analyse factorielle selon une hiérarchie basée essentiellement sur leur valeur explicative, soit leur «*Factor Loading*».

Des rotations orthogonales «*Varimax*» ont également été effectuées séparément sur les corrélations inter items des énoncés décrivant les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership et les finalités du leadership des directions. Les données répondent aux six critères de l'analyse factorielle sur SPSS. Premièrement, le nombre de participants à la recherche (N = 190) est supérieur au nombre d'énoncés contenus dans chaque domaine de leadership étudié. Deuxièmement, les variables (les énoncés) sont corrélées entre elles et bivariées. Troisièmement, les variables sont mesurées sur une échelle de type Likert. Elles sont d'intervalle et suivent une distribution normale. Quatrièmement, la forme des réponses aux variables de chaque domaine de leadership est la même, c'est-à-dire qu'il y a cinq choix de réponse par énoncé, les choix sont décrits avec les mêmes expressions (par exemple, 1 = peu important, ..., 5 = extrêmement important). Cinquièmement, la règle de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) est respectée; dans cette étude, le KMO varie de 0,87 à 0,94, alors que la limite minimale requise est de 0,70. Finalement, le degré de signification de Bartlett avec $p \leq 0,05$ est également

respecté, c'est-à-dire que les variables sont assez fortement corrélées pour procéder à une analyse factorielle.

Après la vérification de ces conditions, on procède à l'analyse factorielle avec rotations orthogonales «varimax». La rétention des facteurs respecte également:

- le critère de Kaiser-Guttman (les valeurs propres «*Eigenvalues*» sont ≥ 1);
- le pourcentage de variance expliquée par chaque facteur avant et après rotation et
- les graphiques d'accumulation de variance de Cattell (*Scree Plot of Eigenvalues*).

Dans les analyses factorielles qui suivent, on a décidé de ne pas retenir les pondérations (factor loading) dont la valeur absolue est inférieure à $|0.40|$ pour deux raisons. Premièrement, ces pondérations élevées au carré sont considérées faibles (par exemple, $0,40^2 = 0,16$), c'est-à-dire qu'elles représentent moins de 20 % de la variance totale expliquée. Deuxièmement, en les enlevant, on améliore la qualité esthétique des résultats de l'analyse factorielle présentés dans des tableaux.

4.3.2. Facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership

Cette sous-section présente les facteurs émergeant des prédispositions des directions à l'exercice du leadership éducatif. Après rotation orthogonale varimax, l'analyse factorielle exploratoire à extraction «*Principal Axis Factoring*» effectuée sur les 22 énoncés décrivant les

prédispositions à l'exercice du leadership a permis d'extraire trois facteurs. Les facteurs identifiés ressemblent aux «**relations interpersonnelles**», à la «**stratégie de leadership**» et à la «**vision**». Les trois facteurs expliquent au total 40,82 % de la variance dans les prédispositions des directions à l'exercice du leadership éducatif. Le tableau 4.6 présente les résultats relatifs aux «**relations interpersonnelles**».

Tableau 4.6

*Facteur 1 = «**Relations interpersonnelles**»*

émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les prédispositions des directions à l'exercice du leadership éducatif (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2})*

Énoncés	Facteur 1	
	Pondérations	h^{2*}
Q17 :		
s) Inspirer confiance	0,64	0,53
p) Se montrer responsable, honnête, équitable et juste envers soi et envers tous	0,60	0,49
i) Se montrer capable de négocier et de communiquer	0,59	0,48
e) Établir un climat organisationnel favorable	0,52	0,35
r) Créer une culture et une ambiance organisationnelles qui incitent à la participation	0,51	0,54
t) Prendre l'initiative de mener certains dossiers jugés critiques	0,47	0,43
h) Adopter des comportements éthiques	0,47	0,30
o) Manifester du respect envers soi et envers les autres	0,46	0,42
n) Développer et entretenir des réseaux	0,44	0,42
k) Être disposé à déléguer des rôles et des responsabilités	0,40	0,53
Valeurs propres (<i>Eigenvalues</i>)	3,41	
Pourcentage de variance	15,52	
Alpha de Cronbach	0,84	

Note. Les pondérations < 0,40 sont omises.

h^{2*} : (Communalities) représente la relation entre l'énoncé (l'item ou la variable) et toutes les autres variables.

Les relations interpersonnelles représentent 15,52 % de la variance expliquée dans les prédispositions à l'exercice du leadership. Dix énoncés décrivent les relations interpersonnelles chez les directions (*Eigenvalue* = 3,41). Les cinq premiers énoncés obtiennent des pondérations relativement élevées allant de 0,51 à 0,64, alors que les cinq derniers présentent des pondérations relativement modérées dont les valeurs sont comprises entre 0,40 et 0,47. On remarque que «inspirer confiance» apparaît la variable la plus importante pour les directions. Ces dernières accordent également beaucoup d'importance aux valeurs comme la responsabilité, l'honnêteté, l'équité et la justice sociale. Suivent, en ordre décroissant, les variables comme la capacité de communiquer et de négocier, d'établir un climat de fonctionnement agréable et de créer une culture et une ambiance organisationnelles qui incitent à la participation, à l'enseignement et à l'apprentissage.

Pour les directions, il est également important de prendre l'initiative de mener des dossiers considérés critiques, de développer, d'entretenir des réseaux de communication et d'être prêt à déléguer des rôles ainsi que des responsabilités. Enfin, les directions croient qu'il est important d'adopter des comportements éthiques en manifestant du respect envers soi et envers les autres. Comme l'illustre le tableau 4.6, les variances communes (communalities h^2) associées à ces variables vont de (0,30) à (0,54). Ces valeurs indiquent que chaque item est corrélé avec les autres items décrivant les relations interpersonnelles chez les directions d'école. Remarquons également que les énoncés décrivant ce premier facteur présentent une très bonne consistance interne mesurée par l'alpha de Cronbach ($\alpha = 0,84$). Cette indication est également acceptable. En général, on retient un coefficient de fiabilité de 0,70.

Le deuxième facteur émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership contient des variables qui désignent «**la stratégie de leadership**». Ce deuxième facteur explique 13,55 % de la variance après rotation orthogonale varimax (*Eigenvalue* = 2,98). Le tableau 4.7 présente les résultats relatifs à la stratégie du leadership des directions.

Tableau 4.7

Facteur 2 = «Stratégie de leadership» émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les prédispositions des directions à l'exercice du leadership éducatif (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2})*

Énoncés	Facteur 2	
	Pondérations	h^{2*}
Q17 :		
u) Être sensible, emphatique et à l'écoute de ses employés	0,64	0,41
v) Développer des stratégies de gestion	0,61	0,47
l) Assurer la mise en œuvre des réformes	0,55	0,36
g) Avoir la capacité de motiver et d'influencer	0,52	0,43
j) Provoquer, initier et piloter les changements à l'école	0,50	0,52
k) Être disposé à déléguer des rôles et des responsabilités	0,50	0,53
m) Pouvoir résoudre les problèmes et gérer les conflits	0,44	0,43
r) Créer une culture et une ambiance organisationnelles qui incitent à la participation	0,40	0,54
Valeurs propres (<i>Eigenvalues</i>)	2,98	
Pourcentage de variance	13,55	
Alpha de Cronbach	0,83	

Note. Les pondérations < 0,40 sont omises.

h^{2*} : (Communalities) représente la relation entre l'énoncé (l'item ou la variable) et toutes les autres variables.

Huit variables définissent la stratégie de leadership chez les directions. Les variables les plus importantes de ce facteur consistent à «être sensible, emphatique et à l'écoute de ses enseignants» et à «développer des stratégies de leadership». Ce facteur se définit également par la capacité des directions à mettre en œuvre des réformes, à motiver et à influencer, à déléguer

des rôles et des responsabilités et la volonté de provoquer, d'initier et de piloter les changements dans les écoles. Ce facteur s'explique aussi par la compétence à résoudre les problèmes, à gérer les conflits et à fonder une culture de l'organisation qui favorise la participation. Telles qu'illustrées dans le tableau 4.7, les variances communes (communalities h^2) associées à ces variables vont de (0,36) à (0,54). Ces valeurs indiquent que chaque item est corrélé avec les autres items décrivant la stratégie de leadership chez les directions d'école. Les variables de ce deuxième facteur ont un très bon niveau de fiabilité mesuré par l'alpha de Cronbach ($\alpha = 0,83$). Habituellement, l'alpha minimum requis est de 0,70.

Le troisième facteur émergeant des prédispositions des directions à l'exercice du leadership regroupe des variables qui s'apparentent à la «**vision**» (*Eigenvalue* = 2,59). Le tableau 4.8 présente les résultats pour ce facteur.

Tableau 4.8

Facteur 3 = «Vision»

émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les prédispositions des directions à l'exercice du leadership éducatif (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2})*

Énoncés	Facteur 3	
	Pondérations	h^{2*}
Q17 :		
a) Énoncer clairement la mission de l'école	0,87	0,74
b) Élaborer une vision de l'avenir de l'école	0,87	0,71
c) Se fixer des buts et des objectifs réalisables	0,53	0,42
d) Disposer des ressources et des moyens valorisés	0,42	0,37
Valeurs propres (<i>Eigenvalues</i>)	2,59	
Pourcentage de variance	11,75	
Alpha de Cronbach	0,78	

Note. Les pondérations < 0,40 sont omises.

h^{2*} : (Communalities) représente la relation entre l'énoncé (l'item ou la variable) et toutes les autres variables.

Le facteur «vision» représente 11,75 % de la variance expliquée dans les prédispositions des directions d'école franco-ontariennes à l'exercice du leadership éducatif. Quatre variables définissent cette prédisposition chez les directions avec des pondérations qui varient de modérées à très élevées. Pour les directions, il est fondamental que la mission de l'école soit clairement énoncée et que la vision de l'école soit également élaborée de manière nette et précise. Les directions estiment également important de se fixer des buts et des objectifs réalisables tout en disposant des ressources et des moyens valorisés pour pouvoir les atteindre. Comme l'illustre le tableau 4.8, les variances communes (communalities h^2) associées à ces variables vont de (0,37) à élevées (0,74). Ces valeurs indiquent que chaque item est corrélé avec les autres items décrivant le facteur «vision» chez les directions d'école. Les quatre variables décrivant ce facteur se tiennent bien ensemble avec un niveau de consistance interne mesuré par l'alpha de Cronbach ($\alpha = 0,78$) supérieur au minimum requis qui est de 0,70.

En résumé, trois facteurs ont émergé des prédispositions des directions à l'exercice du leadership : les relations interpersonnelles, la stratégie de leadership et la vision. Ces trois facteurs représentent 40,82 % de la variance expliquée. La prochaine étape consiste à identifier les principaux facteurs qui résument les pratiques de leadership des directions.

4.3.3. Facteurs émergeant des pratiques de leadership

L'analyse factorielle exploratoire à extraction «*Principal Axis Factoring*» avec rotation varimax effectuée sur les 59 énoncés décrivant les pratiques de leadership des directions d'école a permis d'extraire trois facteurs. Il s'agit des «pratiques de leadership axées sur la pédagogie», des «pratiques de leadership axées sur les groupes» et des «pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté». Ces trois facteurs expliquent 30,33 % de la variance dans les pratiques de leadership des directions.

Les «**pratiques de leadership axées sur la pédagogie**» (*Eigenvalue* = 6,06) représente 10,28 % de la variance totale expliquée dans les pratiques de leadership des directions d'école franco-ontariennes. Le tableau 4.9 présente les résultats pour ce facteur. Les pratiques de leadership axées sur la pédagogie sont décrites essentiellement par une série de 14 énoncés dont les pondérations s'étendent de la limite minimale retenue 0,40 à 0,72. Les cinq premiers items présentent les pondérations les plus importantes sur ce facteur. Ces variables traitent du respect du curriculum, de l'évaluation des élèves, de la cohésion dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, de la qualité du travail d'enseignement et de l'encadrement apporté aux enseignants. Les pratiques de leadership axées sur la pédagogie s'expliquent aussi par la communication avec les enseignants et les parents, par la divulgation des attentes des directions, des conseils scolaires ou du ministère, par la publication des résultats des élèves, par le bon fonctionnement des écoles, par l'établissement des projets éducatifs et des activités à réaliser.

Tableau 4.9

*Facteur 1 = «Pratiques de leadership axées sur la pédagogie»
émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les pratiques de leadership chez les directions
d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})*

Énoncés	Facteur 1	
	Pondérations	h^{2*}
Q65 Je veille à ce que mes enseignants respectent le curriculum	0,72	0,64
Q31 Je m'assure que l'évaluation des élèves se fait régulièrement et selon les normes	0,71	0,67
Q43 Je m'assure qu'il y a cohérence entre le curriculum, les objectifs, l'enseignement dispensé et les résultats obtenus	0,62	0,63
Q35 Je vérifie la qualité du travail de mes enseignants	0,58	0,61
Q30 Je rappelle à mes enseignants de respecter le curriculum dans leur enseignement	0,54	0,61
Q52 Je communique aux enseignants, aux élèves et aux parents les résultats obtenus pour les différents tests et examens	0,45	0,51
Q23 J'explique à mes enseignants les attentes de la direction, du conseil scolaire et du ministère par rapport à leur travail à l'école et à l'éducation des élèves	0,45	0,55
Q67 Je tiens les parents informés sur le fonctionnement de l'école, les projets éducatifs, les contenus pédagogiques et les modes d'évaluation des élèves	0,44	0,53
Q48 Je fais valoir à mes enseignants et aux parents la nécessité d'encourager les enfants à se servir du français dans leur vie quotidienne	0,44	0,61
Q50 J'échange avec les intervenants (enseignants, parents, etc.) sur les activités à accomplir, les projets à réaliser et les retombées qui en découleront	0,43	0,50
Q36 Je demande aux familles de mieux encadrer leurs enfants à la maison pour ce qui est des devoirs, des lectures, etc.	0,43	0,52
Q21 Je fais la promotion de la qualité de la langue orale et écrite à l'école	0,42	0,59
Q58 J'incite mes enseignants à atteindre des objectifs de performance élevés	0,42	0,60
Q59 À l'école, je rends disponible des ressources qui facilitent la mise en application des programmes	0,40	0,52
Valeurs propres (<i>Eigenvalues</i>)	6,06	
Pourcentage de variance	10,28	
Alpha de Cronbach	0,88	

Note. Les pondérations < 0,40 sont omises.

h^{2*} : (Communalities) représente la relation entre l'énoncé (l'item ou la variable) et toutes les autres variables.

Les pratiques de leadership axées sur la pédagogie portent aussi sur l'usage et la qualité de la langue parlée et écrite dans les écoles, sur l'encadrement à fournir aux élèves à la maison avec les devoirs, sur les performances à réaliser et sur la disponibilité des ressources et des matériels pédagogiques. Comme l'illustre le tableau 4.9, les variances communes (communalités h^2) associées à ces variables vont de (0,50) à (0,67). Ces valeurs indiquent que chaque item est fortement corrélé avec les autres items décrivant les pratiques de leadership axées sur la pédagogie. Les 14 énoncés décrivant ces pratiques de leadership montrent une très bonne cohésion interne mesurée par l'alpha de Cronbach ($\alpha = 0,88$). Cette indication garantit que les items définissant les pratiques axées sur la pédagogie sont homogènes.

Le deuxième facteur extrait du leadership des directions d'école désignent «**les pratiques de leadership axées sur les groupes**» (*Eigenvalue* = 6,04). Le tableau 4.10 présente les résultats pour ce facteur. Les pratiques de leadership axées sur les groupes représentent 10,24 % de la variance totale expliquée par les trois facteurs extraits. Treize items décrivent les pratiques de leadership axées sur les groupes avec des pondérations factorielles allant de 0,40 à 0,56. Les huit premiers items ont des pondérations factorielles relativement élevées, tandis que les cinq autres ont des pourcentages relativement moyens. Les pratiques de leadership les plus courantes de ce facteur consistent à s'assurer que le travail de groupe contribue à l'amélioration de l'école en termes de qualité de l'enseignement, d'apprentissage des élèves et de services fournis aux apprenants. Ce facteur regroupe aussi des pratiques qui tendent à aider les enseignants à découvrir leurs potentialités et à les développer pleinement, à maintenir la cohésion des groupes de travail à l'école en misant sur la collaboration, le respect mutuel, le partage des expériences et l'éthique.

Tableau 4.10

Facteur 2 = «Pratiques de leadership axées sur les groupes»
 émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les pratiques de leadership chez les directions
 d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})

Énoncés	Facteur 2	
	Pondérations h^{2*}	
Q49 Je m'assure que le travail de groupe contribue à l'amélioration de l'école en termes de qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de services	0,56	0,61
Q51 J'aide les enseignants à découvrir leurs potentialités et à les développer pleinement	0,56	0,59
Q41 Je maintiens la cohésion des groupes de travail à l'école en mettant l'accent sur la collaboration, le respect mutuel, le partage des expériences, l'éthique, etc.	0,55	0,61
Q18 Je me comporte de façon à amener mes enseignants à avoir confiance en la direction	0,55	0,45
Q22 J'encourage mes enseignants à travailler en groupe	0,55	0,55
Q46 Je crée des conditions qui incitent les enseignants à collaborer avec la direction pour développer des projets éducatifs et animer la vie à l'école	0,54	0,47
Q37 J'aide mes enseignants à trouver du sens dans leur travail	0,52	0,51
Q25 Dans mes prises de décision, je tiens compte du fait que chacun de mes enseignants a des besoins particuliers et des aspirations personnelles à satisfaire	0,51	0,53
Q42 J'encourage mes enseignants à acquérir de nouvelles compétences et qualifications	0,45	0,54
Q74 Je facilite la prise de décisions dans les groupes de travail en rendant l'information accessible et en donnant des rétroactions constructives	0,44	0,64
Q24 Je sensibilise mes enseignants aux changements à apporter dans leur travail de groupe et dans leur mode de fonctionnement pour améliorer leur performance	0,44	0,52
Q56 J'informe mes enseignants sur les normes à maîtriser, les qualifications à obtenir et les formations à suivre pour leur développement professionnel	0,43	0,56
Q29 J'encourage mes enseignants à voir différemment les problèmes de l'école et à les résoudre autrement qu'à l'ordinaire	0,40	0,59
Valeurs propres (<i>Eigenvalues</i>)	6,04	
Pourcentage de variance	10,24	
Alpha de Cronbach	0,87	

Note. Les pondérations < 0,40 sont omises.

H^{2*} : (Communalities) représente la relation entre l'énoncé (l'item ou la variable) et toutes les autres variables.

Selon les résultats rapportés dans le tableau 4.10, les directions affirment agir et se comporter de manière : à avoir la confiance des enseignants, à favoriser le travail de groupe, à créer des conditions qui incitent à collaborer, à développer des projets éducatifs et à animer la vie dans les écoles. Selon les directions, il est primordial d'aider les enseignants à trouver du sens dans leur travail. Elles assurent qu'elles tiennent habituellement compte dans leur prise de décisions que les enseignants ont des besoins particuliers et des aspirations personnelles à satisfaire. Les directions encouragent souvent les enseignants à acquérir de nouvelles compétences en les informant sur les normes à maîtriser, les qualifications à obtenir et les formations à suivre dans le but de les aider à se développer professionnellement.

Les directions sont souvent enclines à sensibiliser les enseignants sur les changements à apporter dans le travail de groupe dans les écoles en vue d'améliorer les performances et les résultats escomptés. Pour faciliter la prise de décision dans les groupes de travail dans les écoles, les directions semblent garantir l'accessibilité aux informations et elles donnent souvent les rétroactions constructives aux enseignants. Toutefois, la variable qui consiste à «encourager les enseignants à voir différemment les problèmes de l'école et à les résoudre autrement qu'à l'ordinaire» se révèle un tronc commun entre ce facteur et le troisième facteur à être décrit ultérieurement. Comme l'illustre le tableau 4.10, les variances communes (communalités h^2) associées à ces variables vont de (0,45) à (0,64). Ces valeurs indiquent que chaque item est fortement corrélé avec les autres items décrivant les pratiques de leadership axées sur les groupes. Les items désignant les pratiques de leadership axées sur les groupes ont un coefficient alpha de Cronbach élevé ($\alpha = 0,88$). Ceci est une indication d'une très bonne cohésion interne parmi les énoncés de ce facteur.

Enfin, le troisième facteur rassemble des items qui désignent les «**pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté**» (*Eigenvalue* = 5,78). Le tableau 4.11 présente les résultats pour ce dernier facteur. Il représente 9,81 % de la variance totale expliquée. Il comporte 12 variables qui lui sont propres et partage un item avec les «pratiques de leadership axées sur les groupes». Neuf des énoncés décrivant les pratiques de leadership axées sur les rapports école-communauté ont des pondérations factorielles relativement élevées allant de 0,50 à 0,62. La pratique de leadership la plus courante dans ce facteur consiste à faire découvrir aux élèves les institutions, les organismes, les personnages présents et passés de leur communauté. Dans la même optique, les directions encouragent souvent l'enseignement ainsi que l'apprentissage de l'histoire et de la culture de la communauté en mettant l'emphase sur les enjeux considérés comme étant importants. Les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté consistent aussi à sensibiliser les élèves sur la vie de la communauté, à inviter les enseignants à adapter leur enseignement aux caractéristiques, aux valeurs et aux aspirations de la communauté. Par ces pratiques, les directions semblent aider les élèves à s'ouvrir au monde, à découvrir le caractère multiethnique et multiculturel de la société en leur présentant des exemples, des modèles, des symboles, des significations religieuses qui reflètent les valeurs d'autres communautés ethnoculturelles. Les directions affirment travailler souvent avec les groupes socioculturels pour bâtir des programmes permettant aux élèves de mieux connaître leur milieu, leurs valeurs et l'histoire de la communauté dans laquelle ils vivent.

Tableau 4.11

*Facteur 3 = «Pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté»
émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les pratiques de leadership chez les directions
d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})*

Énoncés	Facteur 3	
	Pondérations	h^{2*}
Q69 Je demande à mes enseignants de faire découvrir aux élèves les institutions, les organismes, les personnages présents et passés de la communauté	0,62	0,56
Q76 Je demande à mes enseignants d'aider les élèves à s'ouvrir au monde en leur donnant des exemples de matériels qui reflètent les valeurs d'autres communautés	0,55	0,62
Q32 J'encourage l'enseignement ainsi que l'apprentissage de l'histoire et de la culture de la communauté en y faisant ressortir les enjeux	0,55	0,60
Q34 J'exhorte mes enseignants à sensibiliser les élèves sur la vie de la communauté en suivant les médias, en consultant les statistiques, les bases de données, les rapports sur les industries, le marché de l'emploi, etc.	0,55	0,53
Q28 Je travaille avec les groupes socioculturels pour bâtir des programmes permettant à l'élève de mieux connaître son milieu, ses valeurs et l'histoire de sa communauté	0,53	0,57
Q73 Je fais découvrir aux élèves le caractère multiethnique et multiculturel de la société par la représentation des symboles, des fêtes religieuses, etc.	0,53	0,58
Q39 J'invite mes enseignants à adapter leur enseignement aux caractéristiques, aux valeurs et aux aspirations de la communauté	0,50	0,57
Q66 J'invite des groupes communautaires, des artistes, des vedettes et des personnalités du milieu à venir rencontrer les élèves	0,50	0,55
Q33 Je tiens compte de la diversité culturelle à l'école dans les prises de décisions, les programmes éducatifs, les célébrations, l'enseignement, etc.	0,50	0,62
Q29 J'encourage mes enseignants à voir différemment les problèmes de l'école et à les résoudre autrement qu'à l'ordinaire	0,43	0,59
Q61 J'invite des représentants de la communauté à venir faire des exposés à l'école sur leur raison d'être, leur apport à la communauté, leurs produits et services	0,41	0,58
Q55 Dans mes prises de décisions, je prends en considération les aspirations des familles pour leurs enfants et leurs attentes de l'école	0,41	0,58
Q54 J'encourage un enseignement qui sensibilise à l'écologie (à la protection de l'environnement)	0,41	0,55
Valeurs propres (<i>Eigenvalues</i>)	5,78	
Pourcentage de variance	9,81	
Alpha de Cronbach	0,87	

Note. Les pondérations < 0,40 sont omises.

h^{2*} : (Communalities) représente la relation entre l'énoncé (l'item ou la variable) et toutes les autres variables.

Les directions témoignent qu'elles invitent habituellement les représentants des différentes communautés culturelles comme des artistes, des vedettes et d'autres personnalités à venir visiter les écoles, à rencontrer les élèves, à faire des exposés sur leur raison d'être, leur apport à la communauté et autres. Les directions tiennent également compte de la diversité culturelle dans les prises de décisions, les programmes éducatifs, les célébrations, l'enseignement, etc. Enfin, les directions disent encourager une éducation qui sensibilise à la protection de l'environnement, au recyclage et à l'usage des produits recyclés. Comme l'illustre le tableau 4.11, les variances communes (communalities h^2) associées à ces variables vont de (0,55) à (0,62). Ces valeurs indiquent que chaque item est fortement corrélé avec les autres items décrivant les pratiques de leadership axées sur les rapports école-communauté. Comme pour les facteurs décrits antérieurement, les pratiques de leadership axées sur les rapports école-communauté regroupent des items ayant une forte consistance interne mesurée par le coefficient alpha de Cronbach ($\alpha = 0,87$). Ce coefficient est également supérieur à la limite minimum requise qui est de 0,70.

Somme toute, l'analyse factorielle exploratoire a permis de réduire les items décrivant le leadership des directions d'école à trois principaux facteurs dont les «pratiques de leadership axées sur la pédagogie», les «pratiques de leadership axées sur les groupes» et les «pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté». Maintenant, il importe d'identifier les facteurs qui permettent de décrire les finalités du leadership éducatif des directions d'école.

4.3.4. Facteurs émergeant des finalités du leadership

Cette section présente les résultats de l'analyse factorielle exploratoire de type «*Principal Axis Factoring*» avec rotation varimax appliquée sur les 26 énoncés décrivant les finalités du leadership des directions des écoles de langue française de l'Ontario. Selon le critère de Kaiser-Guttman et le graphique d'accumulation de variance de Cattell (*Scree Plot of Eigenvalues*), quatre facteurs expliquent 59,55 % de la variance totale dans les finalités du leadership des directions d'école. Les facteurs extraits ressemblent aux finalités d'identité, d'éducation, de gestion et de contrôle.

En effet, le premier facteur réunit les variables qui désignent «**la finalité d'identité**» du leadership des directions d'école (*Eigenvalue* = 5,53). Ce premier facteur de finalités du leadership représente 21,26 % de la variance totale expliquée. Le tableau 4.12 présente les résultats pour ce facteur. Les variables qui décrivent la finalité d'identité du leadership des directions présentent des corrélations factorielles allant de modérée (0,45) à très élevée (0,79). Les résultats démontrent que les directions sont nettement en accord que leur influence actuelle : transforme leur école en un lieu qui représente davantage les valeurs et les aspirations de la communauté; développe chez les élèves le sentiment d'appartenance à leur communauté et à leur milieu; renforce la relation et les liens qui existent entre l'école et la communauté et conduit à une prise de conscience de soi, de son identité culturelle, de ses valeurs et de celles des autres. Les directions sont également d'avis que leur influence actuelle favorise une éducation à la démocratie, à l'écologie et à la citoyenneté et qu'elle amène à partager tant la mission, la vision que les valeurs des écoles.

Tableau 4.12

Facteur 1 = «Finalité d'identité»

émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les finalités du leadership éducatif des directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2})*

Énoncés	Facteur 1	
	Pondérations	h^{2*}
Q77 : Votre influence actuelle :		
u) Transforme-t-elle l'école en un lieu qui représente davantage les valeurs et les aspirations de la communauté ?	0,79	0,71
t) Développe-t-elle chez les élèves le sentiment d'appartenance à leur communauté et à leur milieu ?	0,76	0,70
s) Renforce-t-elle la relation et les liens qui existent entre l'école et la communauté ?	0,70	0,59
z) Conduit-elle à une prise de conscience de soi, de son identité culturelle, de ses valeurs et de celles des autres ?	0,67	0,58
x) Favorise-t-elle une éducation à la démocratie, à l'écologie et à la citoyenneté ?	0,62	0,52
r) Amène-t-elle à partager et à respecter la mission, la vision et les valeurs de l'école ?	0,61	0,59
q) Conduit-elle à préparer les élèves pour participer pleinement à la communauté et à la société ?	0,55	0,55
m) Amène-t-elle les élèves à découvrir sa communauté et à s'ouvrir sur le monde ?	0,55	0,64
w) Amène-t-elle les familles à adhérer aux finalités de l'école ?	0,54	0,56
v) Développe-t-elle chez les élèves un sens de responsabilité morale, éthique et sociale pour qu'ils soient aptes à s'adapter au monde d'aujourd'hui ?	0,53	0,59
o) Développe-t-elle chez les élèves leurs habiletés sociales en les amenant à mieux gérer leur comportement ?	0,50	0,60
e) Débouche-t-elle sur l'amélioration de la relation entre l'école et les parents ?	0,46	0,51
h) Renforce-t-elle la culture organisationnelle de l'école ?	0,45	0,70
Valeurs propres (<i>Eigenvalues</i>)	5,53	
Pourcentage de variance	21,26	
Alpha de Cronbach	0,93	

Note. Les pondérations < 0,40 sont omises.

h^{2*} : (Communalities) représente la relation entre l'énoncé (l'item ou la variable) et toutes les autres variables.

On constate aussi, mais à un niveau moins élevé, que l'influence des directions conduit à préparer les élèves pour participer pleinement à la communauté et à la société. Les directions estiment que leur influence amène les familles à adhérer aux finalités de l'école et développe

chez les élèves un sens de responsabilité morale, éthique et sociale pour qu'ils soient aptes à s'adapter au monde d'aujourd'hui.

Les directions sont conscientes qu'il faut développer chez les élèves leurs habiletés sociales en les amenant à mieux gérer leurs comportements. Enfin, la finalité d'identité du leadership des directions passe par l'amélioration des relations entre l'école et les parents, le développement chez les élèves du sentiment d'appartenance à la communauté et par l'ouverture d'esprit sur le monde. Comme l'illustre le tableau 4.12, les variances communes (communalities h^2) associées à ces variables prennent des valeurs comprises entre (0,50) et (0,72). Ces valeurs indiquent que chaque item est fortement corrélé avec les autres items décrivant finalité d'identité du leadership des directions d'école. Les variables décrivant la finalité d'identité du leadership des directions présentent un haut degré de fiabilité mesuré par le coefficient alpha de Cronbach équivalant à 0,93. Habituellement, l'alpha minimum requis est de 0,70. Cette indication montre que les items relatifs à la finalité d'identité du leadership des directions se tiennent bien ensemble.

Le deuxième facteur réunit des items qui désignent «**la finalité d'éducation**» du leadership des directions. Ce deuxième facteur (*Eigenvalue* = 3,98) assume 15,29 % de la variance totale partagée avec les autres facteurs. Les variables de ce facteur présentent des pondérations factorielles allant de modérée (0,42) à très forte (0,80). Ce facteur est décrit par dix variables dont les pondérations factorielles sont présentées dans le tableau 4.13. La finalité d'éducation du leadership des directions a en commun quatre items avec le facteur d'identité

décrit précédemment. Il s'agit des items Q77 : m, o, q et v. La finalité d'éducation du leadership des directions partage aussi l'énoncé Q77j avec le troisième facteur (à présenter ultérieurement).

Tableau 4.13

Facteur 2 = «Finalité d'éducation»

émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les finalités du leadership éducatif des directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2})*

Énoncés	Facteur 2	
	Pondérations	h^{2*}
Q77 : Votre influence actuelle :		
l) Crée-t-elle chez les élèves le sens de responsabilité et le goût de l'effort de dépassement ?	0,80	0,71
k) Développe-t-elle chez les élèves l'estime de soi, le respect de soi et des autres ?	0,63	0,54
d) Suscite-t-elle chez les élèves le goût d'apprendre et d'exceller dans les matières et les disciplines enseignées?	0,60	0,60
n) Favorise-t-elle une meilleure compétence en français, à l'orale et à l'écrit ?	0,60	0,50
m) Amène-t-elle les élèves à découvrir sa communauté et à s'ouvrir sur le monde ?	0,56	0,64
b) Amène-t-elle à développer chez les élèves l'autonomie dans leur apprentissage ?	0,49	0,52
j) Conduit-t-elle à améliorer la performance et les résultats scolaires ?	0,48	0,61
v) Développe-t-elle chez les élèves un sens de responsabilité morale, éthique et sociale pour qu'ils soient aptes à s'adapter au monde d'aujourd'hui ?	0,47	0,59
q) Conduit-elle à préparer les élèves pour participer pleinement à la communauté et à la société ?	0,46	0,55
o) Développe-t-elle chez les élèves leurs habiletés sociales en les amenant à mieux gérer leur comportement ?	0,42	0,60
Valeurs propres (<i>Eigenvalues</i>)	3,98	
Pourcentage de variance	15,29	
Alpha de Cronbach	0,90	

Note. Les pondérations < 0,40 sont omises.

h^{2*} : (Communalities) représente la relation entre l'énoncé (l'item ou la variable) et toutes les autres variables.

Les directions sont fortement en accord avec les variables affirmant que leur influence actuelle crée chez les élèves le sens de responsabilité, le goût de l'effort et du dépassement. Elles estiment que leur influence développe chez les élèves l'estime de soi, le respect de soi et des autres, le goût d'apprendre et d'exceller dans les matières et les disciplines enseignées. Les

directions croient que leur leadership favorise une meilleure compétence en français, tant à l'orale et qu'à l'écrit.

Les directions sont aussi d'avis, mais à un niveau moindre que leur influence actuelle amène les élèves à découvrir leur communauté et à s'ouvrir sur le monde; développe chez les élèves l'autonomie dans leur apprentissage et conduit à améliorer tant la performance que les résultats scolaires. Comme l'illustre le tableau 4.13, les variances communes (communalities h^2) associées à ces variables vont de (0,50) à (0,71). Ces valeurs indiquent que chaque item est fortement corrélé avec les autres items décrivant la finalité d'éducation du leadership des directions d'école. La finalité d'éducation du leadership des directions regroupe des variables présentant un coefficient alpha de Cronbach très élevé ($\alpha = 0,90$). Ceci indique que les variables vont bien ensemble.

Le troisième facteur correspond à la «**finalité de gestion**» (*Eigenvalue* = 3,29) du leadership des directions. Ce facteur représente 12,65 % de la variance totale expliquée et regroupe six énoncés ayant des pondérations factorielles allant de modérée (0,43) à élevée (0,72). Le tableau 4.14 présente les résultats pour la finalité de gestion du leadership des directions. On remarque dans les résultats de l'analyse factorielle que l'énoncé «Q77j», relatant que «*l'influence des directions conduit à améliorer la performance et les résultats scolaires*», présente une pondération factorielle de 0,53 dans la finalité de gestion et une corrélation de 0,48 dans la finalité d'éducation décrite précédemment. Il en est de même pour la variable affirmant que «*l'influence des directions vise l'amélioration de la relation entre l'école et les parents*». Cette variable appartient à la fois à la finalité d'identité (0,46) et à la finalité de gestion (0,43).

Tableau 4.14

*Facteur 3 = «Finalité de gestion»
émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les finalités du leadership éducatif des
directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})*

Énoncés	Facteur 3	
	Pondérations h^{2*}	
Q77 : Votre influence actuelle :		
g) Engendre-t-elle la collaboration et la participation active dans la vie de l'école ?	0,72	0,61
h) Renforce-t-elle la culture organisationnelle de l'école ?	0,70	0,70
f) Génère-t-elle des changements conduisant à l'amélioration de l'école ?	0,66	0,58
i) Donne-t-elle une valeur ajoutée (une plus-value) à la qualité de l'enseignement ?	0,66	0,62
j) Conduit-t-elle à améliorer la performance et les résultats scolaires ?	0,53	0,61
e) Débouche-t-elle sur l'amélioration de la relation entre l'école et les parents ?	0,43	0,51
Valeurs propres (<i>Eigenvalues</i>)	3,29	
Pourcentage de variance	12,65	
Alpha de Cronbach	0,83	

Note. Les pondérations < 0,40 sont omises.

h^{2*} : (Communalities) représente la relation entre l'énoncé (l'item ou la variable) et toutes les autres variables.

Selon les résultats présentés au tableau 4.14, les directions sont très en accord avec les variables énonçant que leur influence actuelle engendre la collaboration et la participation active dans la vie de l'école et renforce la culture organisationnelle de l'école. Selon les directions, leur influence génère des changements conduisant à l'amélioration de l'école constitue une plus-value à la qualité de l'enseignement. Elles sont aussi d'accord, mais à un niveau moindre, que leur influence actuelle conduit à améliorer la performance et les résultats scolaires et permet d'améliorer la relation entre les écoles et les parents. Comme l'illustre le tableau 4.14, les variances communes (communalities h^2) associées à ces variables prennent des valeurs comprises entre (0,50) et (0,71). Ces valeurs indiquent que chaque item est fortement corrélé avec les autres items décrivant les relations interpersonnelles chez les directions d'école.

L'indice de fiabilité (alpha de Cronbach) des énoncés décrivant la finalité de gestion du leadership des directions apparaît très élevé ($\alpha = 0,83$). Ceci est supérieur à la limite minimum qui est de 0,70. L'alpha indiqué montre que les items de ce troisième facteur se tiennent bien ensemble.

Enfin, le quatrième facteur possède des énoncés qui désignent la «**finalité de contrôle**» (*Eigenvalue* = 2,69). Ce facteur représente 10,35 % de la variance totale expliquée. Le tableau 4.15 présente les résultats pour la finalité de contrôle du leadership éducatif des directions.

Tableau 4.15

*Facteur 4 = «Finalité de contrôle»
émergeant de l'analyse factorielle exploratoire sur les finalités du leadership éducatif des directions d'école (N = 190) : énoncés, pondérations factorielles, variances communes (h^{2*})*

Énoncés	Facteur 4	
	Pondérations h^{2*}	
Q77 : Votre influence actuelle :		
c) Porte-t-elle les élèves à accepter les règlements et à respecter la discipline de l'école?	0,76	0,67
y) Permet-elle d'améliorer la qualité des services, d'assurer l'ordre, la discipline, la sécurité des personnes, l'entretien et la sûreté de l'école, etc.	0,73	0,70
a) Transforme-t-elle l'école en un lieu accueillant où il fait bon d'apprendre ?	0,49	0,51
p) Permet-elle aux enseignants de mettre à profit leur compétence, leur expertise et créativité?	0,45	0,49
o) Développe-t-elle chez les élèves leurs habiletés sociales en les amenant à mieux gérer leur comportement ?	0,41	0,60
Valeurs propres (<i>Eigenvalues</i>)	2,69	
Pourcentage de variance	10,35	
Alpha de Cronbach	0,76	

Note. Les pondérations < 0,40 sont omises.

h^{2*} : (Communalities) représente la relation entre l'énoncé (l'item ou la variable) et toutes les autres variables.

Comme on peut le remarquer dans le tableau 4.15, la finalité de contrôle comprend exclusivement quatre variables avec des corrélations factorielles qui varient de 0,45 à 0,76.

Toutefois, la variable énonçant que «l'influence des directions développe chez les élèves leurs habiletés sociales en les amenant à mieux gérer leur comportement» a une pondération factorielle de 0,50 dans la finalité d'identité, une corrélation de 0,42 dans la finalité d'éducation (décrites antérieurement) et une corrélation de 0,41 dans la finalité de contrôle. On remarque que les directions sont très fortement en accord avec les items démontrant que leur influence actuelle porte les élèves à accepter les règlements et à respecter la discipline de l'école et qu'elle permet d'améliorer la qualité des services, d'assurer l'ordre, la discipline, la sécurité des personnes, l'entretien et la sûreté de l'école. Toutefois, avec des pondérations factorielles relativement moyennes, les directions sont également d'accord que leur influence actuelle transforme l'école en un lieu accueillant où il fait bon d'apprendre, permet aux enseignants de mettre à profit leur compétence, leur expertise et leur créativité et qu'elle amène les élèves à mieux gérer leurs comportements dans les écoles. Comme l'illustre le tableau 4.15, les variances communes (communalités h^2) associées à ces variables vont de (0,49) à relativement élevées (0,70). Ces valeurs indiquent que chaque item est fortement corrélé avec les autres items décrivant la finalité de contrôle du leadership des directions d'école. Le coefficient alpha de Cronbach mesurant la consistance entre les variables de la finalité de contrôle est moins élevé ($\alpha = 0,76$) que celui obtenu pour les finalités d'identité, d'éducation et de gestion. Toutefois, cet alpha dépasse largement la limite de 0,70 retenue habituellement dans les recherches en sciences sociales.

En définitive, quatre facteurs résument les finalités du leadership des directions d'école. Il s'agit des finalités d'identité, d'éducation, de gestion et de contrôle. La sous-section qui suit présente un sommaire des résultats de l'analyse factorielle effectuée sur les prédispositions des

directions à l'exercice du leadership, sur les pratiques de leadership et sur les finalités du leadership.

4.3.5. Sommaire des facteurs de leadership éducatif chez les directions

Cette section constitue un sommaire des facteurs émergeant des prédispositions des directions d'école franco-ontariennes à l'exercice du leadership, de leurs pratiques de leadership et des finalités de leur leadership éducatif. Selon l'analyse factorielle effectuée sur les données recueillies auprès des directions, dix facteurs permettent d'expliquer le processus de leadership éducatif chez ces professionnels de l'éducation. D'abord, trois de ces facteurs définissent les prédispositions des directions à l'exercice du leadership. Ce sont : les relations personnelles, la stratégie de leadership et la vision. Ensuite, les pratiques de leadership éducatif des directions sont également définies par trois facteurs dont les pratiques axées sur la pédagogie, celles axées sur les groupes et les pratiques centrées sur les rapports école – communauté. Enfin, quatre facteurs décrivent les finalités du leadership éducatif des directions, soit la finalité d'identité, soit la finalité d'éducation, soit la finalité de gestion, soit la finalité de contrôle.

Pour chaque facteur extrait par l'analyse factorielle exploratoire, on calcule la moyenne⁷ et l'écart-type des variables qui le désignent. Selon la moyenne obtenue, on attribue à chaque

⁷. Au lieu d'utiliser les scores factoriels, nous avons choisi de calculer **les moyennes** des pondérations factorielles et poursuivre nos analyses avec **les moyennes obtenues**. Notre choix se justifie par le fait que les coefficients alphas de Cronbach relatifs aux facteurs extraits de notre analyse factorielle effectuée antérieurement sont élevés dépassant la limite minimum de 0,70 retenue habituellement dans les recherches en sciences sociales. Les moyennes calculées représentent des combinaisons linéaires fournissant plus d'informations à propos de l'ensemble des variables relatives à chaque facteur de leadership identifié.

facteur un rang dans sa catégorie. On utilisera ultérieurement la moyenne obtenue par les facteurs pour :

- examiner les relations entre les facteurs et
- comparer les moyennes des groupes socioprofessionnelles et démographiques.

Le tableau 4.16 présente le sommaire de l'analyse factorielle exploratoire. On y rapporte la moyenne, l'écart type et le rang occupé par les facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership, des pratiques de leadership et des finalités du leadership éducatif des directions.

Tableau 4.16

Sommaire des facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership éducatif, des pratiques de leadership et des finalités du leadership des directions (N = 190) : moyennes, écarts types et rang

Facteurs émergeant des :	Moyennes	Écarts types	Rang
I. Prédispositions au leadership			
1. Relations interpersonnelles	4,63	0,37	1 ^{er}
2. Stratégie	4,48	0,42	2 ^{ème}
3. Vision	4,38	0,57	3 ^{ème}
II. Pratiques de leadership axées sur :			
1. la pédagogie	4,14	0,47	1 ^{er}
2. les groupes	4,13	0,45	2 ^{ème}
3. les rapports école - communauté	3,40	0,57	3 ^{ème}
III. Finalités du leadership			
1. de contrôle	4,48	0,42	1 ^{er}
2. de gestion	4,30	0,50	2 ^{ème}
3. d'éducation	4,09	0,54	3 ^{ème}
4. d'identité	4,06	0,54	4 ^{ème}

En matière de prédispositions à l'exercice du leadership éducatif, les «relations interpersonnelles» apparaissent le facteur le plus important pour les directions. En ordre d'importance, viennent les facteurs «stratégie» et «vision». On constate que les directions sont plus dispersées dans leurs réponses au niveau du «leadership visionnaire» qu'elles ne le sont dans les «relations interpersonnelles» et dans la «stratégie du leadership».

En ce qui concerne les pratiques de leadership, ce sont celles axées sur la «pédagogie» et sur les «groupes» qui apparaissent les plus courantes chez les directions. Les écarts types pour ces deux facteurs sont à peu près les mêmes : 0,47 et 0,45 respectivement, ce qui signifie que les directions répondent à peu près de la même façon aux items décrivant ces pratiques de leadership. Néanmoins, les directions ont coché moins élevé sur l'échelle de réponses des items décrivant les «pratiques axées sur les rapports école – communauté». Leurs choix de réponse à ces items sont plus dispersés autour de la moyenne obtenue pour ce facteur (écart type = 0,57) qu'ils ne le sont pour les facteurs désignant les pratiques axées sur la pédagogie et celles axées sur les «groupes» de travail dans les écoles.

Enfin, les finalités du leadership des directions portent sur le «contrôle» des activités éducatives et des comportements dans les écoles, sur la «gestion» scolaire, sur l'«éducation» des élèves et sur le «développement de l'identité» de ces derniers. En général, il n'y a pas de très grandes variations dans les réponses des directions aux items décrivant les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques et les finalités du leadership. La prochaine étape consiste à

déterminer comment les facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership, des pratiques de leadership et des finalités du leadership des directions sont reliés entre eux.

4.4. Interdépendance des composantes du leadership éducatif des directions

Cette section a pour objectif d'explorer les relations qui existent entre les variables de l'étude. Elle répond aux questions de recherche suivante :

1. «Existe-t-il des relations significatives entre les facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership, des pratiques de leadership et des finalités du leadership éducatif des directions?»
2. «Quelle sont les «meilleures relations multiples prédictives» existant entre un facteur de leadership et les autres variables de l'étude?»

Pour répondre à ces questions de recherche, deux séries d'analyse statistique sont nécessaires. Dans la première série d'analyse, on examine comment les facteurs de prédispositions à l'exercice du leadership, de pratiques de leadership et de finalités du leadership éducatif des directions sont associés entre eux. Une analyse d'inter corrélations de Pearson permettra de déterminer ces relations aux seuils de signification de $p \leq 0,01$ et de $p \leq 0,05$. La force des relations entre les facteurs est analysée selon la grille d'interprétation proposée par Cohen (1988), également suggérée par Tabachnick et Fidell (2001), par Leech, Barrett et Morgan (2005), par Morgan et al. (2004) et par Meyers, Gamst et Guarino (2006). Des corrélations

inférieures à 0,30 sont considérées faibles, celles comprises entre 0,30 et 0,50 sont jugées modérées et celles supérieures à 0,50 sont des corrélations fortes.

Dans la deuxième série d'analyse statistique, on procédera à des tests de régression multiple de type *Stepwise*. Ces tests permettent d'identifier les variables qui expliquent la variation tant dans les facteurs de finalités du leadership, de pratiques de leadership que dans les composantes relatives aux prédispositions des directions d'école à exercer le leadership éducatif. On introduira dans les tests de régression les caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques des directions. On part du principe que le processus de leadership éducatif chez les directions d'école suit un continuum (voir la figure 4.1).

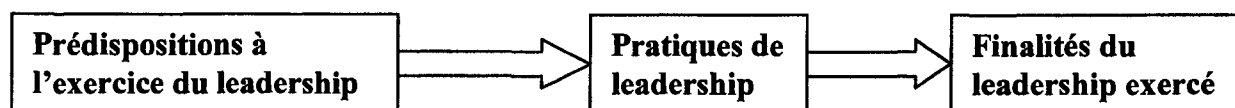


Figure 4.1. Continuum du processus de leadership éducatif chez les directions d'école

Dans le continuum du processus de leadership éducatif chez les directions d'école, les finalités découlent des pratiques de leadership et ces dernières sont, elles-mêmes, précédées des prédispositions des directions à exercer le leadership. Ceci amène à adopter le mode opératoire qui suit dans l'analyse de régression multiple.

- D'abord, on exprime les facteurs de finalités du leadership éducatif en fonction des facteurs émergents des pratiques de leadership, des facteurs de prédispositions à

l'exercice du leadership et des caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques des directions.

- Ensuite, on exprime des facteurs émergeant des pratiques de leadership en fonction des facteurs de prédispositions à l'exercice du leadership et des caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques des directions.
- Enfin, on exprime les facteurs de prédispositions à l'exercice du leadership en fonction des caractéristiques socioprofessionnelles des directions.

On opère les tests de régression multiple de cette façon en considérant que les directions ont d'abord des «prédispositions» pour exercer le leadership, ensuite elles exercent leur leadership et le leadership exercé amène à des finalités souhaitées.

4.4.1. Relations entre les facteurs de leadership

Cette sous-section décrit les relations entre les facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership, des pratiques de leadership et des finalités du leadership exercé par les directions. Le tableau 4.17 présente une matrice d'inter corrélations entre les facteurs de leadership.

Tableau 4.17

Matrice d'inter corrélations Listwise entre les variables de prédispositions au leadership éducatif, de pratiques et de finalités du leadership des directions d'école de langue française de l'Ontario (N = 190)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Prédispositions au leadership										
1. Relations interpersonnelles	-	0,67**	0,44**	0,21**	0,33**	0,29**	0,12	0,24**	0,29**	0,30**
2. Stratégie		--	0,40**	0,27**	0,37**	0,30**	0,15*	0,37**	0,25**	0,28**
3. Vision			--	0,16*	0,28**	0,26**	0,14	0,17*	0,29**	0,21**
Pratiques de leadership axées sur :										
4. La pédagogie				--	0,64**	0,60**	0,36**	0,42**	0,38**	0,43**
5. Les groupes					--	0,59**	0,54**	0,61**	0,49**	0,55**
6. Les rapports école-communauté						--	0,29**	0,41**	0,45**	0,55**
Finalités du leadership										
7. Contrôle							--	0,63**	0,61**	0,64**
8. Gestion								--	0,62**	0,64**
9. Éducation									--	0,80**
10. Identité										--

**p < 0,01
*p < 0,05;

Remarquons dans la matrice d'inter corrélations que les «relations interpersonnelles» et la «vision» ne sont pas corrélées de manière significative avec la finalité de «contrôle» ($p > 0,05$). En général, les relations interpersonnelles et la vision sont du domaine du leadership, alors que le contrôle est une fonction du management. Ces résultats indiquent la difficulté des directions d'école de concilier le rôle de contrôleur attaché à leur fonction et leur volonté d'exercer le leadership éducatif nécessaire à la réalisation des finalités anticipées.

Par ailleurs, on observe dans la matrice d'inter corrélations que 43 des 45 paires de facteurs de leadership sont corrélés positivement et significativement ($p \leq 0,01$ et $p \leq 0,05$). La plus forte corrélation positive se trouve entre la finalité d'éducation et la finalité d'identité ($r = 0,80$). Ce résultat indique que les directions croient que leur leadership vise tant à éduquer les enfants qu'à développer l'identité culturelle de ces derniers. Selon la grille d'interprétation de Cohen (1988), cette relation entre la finalité éducative et la finalité identitaire du leadership des directions est d'une très grande amplitude. Toutefois, cette forte corrélation n'est pas une indication de «multicollinéarité». Selon Meyers, Gamst et Guarino (2006, p. 212), pour qu'il y ait «multicollinéarité» entre deux variables, il faut que leur coefficient de corrélation soit de 0,90 et plus. Se basant sur cette référence et considérant les corrélations du tableau 4.17, on peut avancer que chaque variable mesure une dimension spécifique du leadership éducatif chez les directions d'école de langue française de l'Ontario.

On constate également dans la matrice des corrélations élevées entre les relations interpersonnelles et la stratégie ($r = 0,67$), entre les pratiques de leadership axées sur la pédagogie et celles axées sur les groupes ($r = 0,64$), entre les pratiques axées sur la pédagogie et les pratiques axées sur les rapports école-communauté ($r = 0,60$). Ces corrélations indiquent que plus les directions utilisent la stratégie, plus elles établissent de bonnes relations interpersonnelles avec les personnes dans les écoles, avec les groupes et avec la communauté et plus elles s'occupent des activités liées à la pédagogie.

Les pratiques axées sur les groupes sont aussi fortement corrélées avec les finalités de contrôle ($r = 0,54$), de gestion ($r = 0,61$) et d'identité ($r = 0,55$). Ces corrélations enseignent que

plus les directions accordent de l'importance aux groupes dans les écoles, plus elles sont enclines à améliorer les rapports école – communauté, plus elles estiment que leurs actions tendent à contrôler les activités de leur école, à mieux gérer leur établissement et à développer le sentiment d'identité chez les élèves. Également, plus les directions établissent de bons rapports avec la communauté, plus elles estiment aider les élèves à développer leur identité ($r = 0,55$).

Les résultats indiquent aussi des associations positives élevées entre la finalité de contrôle et les finalités de gestion ($r = 0,63$), d'éducation ($r = 0,61$) et d'identité ($0,64$). Les directions pour lesquelles l'aspect «contrôle» est important sont plus enclines à croire que leur leadership vise tant à mieux gérer leur école, à assurer une meilleure éducation aux élèves qu'à développer l'identité culturelle de ces derniers.

On remarque aussi que la finalité de gestion est fortement associée avec les finalités d'éducation ($r = 0,62$) et d'identité ($r = 0,64$). Ces associations montrent que plus les directions croient améliorer la gestion des écoles, plus elles pensent pouvoir assurer une meilleure éducation aux élèves et plus elles estiment aider ces dernier à développer leur identité.

Finalement, on lit aussi dans le tableau 4.17 des relations positives et significatives dont les pondérations vont de faibles ($r = 0,15$) à modérées ($r = 0,49$). L'interprétation de ces corrélations est similaire à celle qui vient d'être effectuée. Toutefois, la force de ces relations se révèle plus faible que celles analysées antérieurement.

4.4.2. Variables explicatives du leadership éducatif chez les directions

Cette section vise à présenter les meilleures combinaisons linéaires significatives entre les variables socioprofessionnelles, les caractéristiques démographiques des écoles, les facteurs de prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership et les finalités du leadership éducatif des directions. Il s'agit d'identifier les variables qui permettent d'expliquer les variations tant dans les finalités du leadership, les pratiques de leadership et les prédispositions à l'exercice du leadership des directions. Pour y parvenir, on procède à des analyses de régression multiple de type *Stepwise*. Les résultats statistiquement significatifs ($p \leq 0,01$ et $p \leq 0,05$) sont présentés dans des tableaux et des graphiques.

4.4.2.1. Variables explicatives des finalités du leadership éducatif des directions

On se rappelle que les finalités du leadership des directions sont de quatre types : contrôle, gestion, éducation et identité. Dans cette sous-section, on cherche à exprimer les finalités du leadership des directions en fonction de leurs pratiques de leadership, de leurs prédispositions à l'exercice du leadership et de leurs caractéristiques socioprofessionnelles et des variables sociodémographiques des écoles.

Relations prédictives de la finalité de contrôle

Le tableau 4.18 présente la meilleure combinaison linéaire parmi les caractéristiques socioprofessionnelles, les facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership et ceux émergeant des pratiques de leadership qui explique la variance dans la finalité de contrôle du leadership éducatif des directions. Après deux étapes successives de régression multiple, deux variables permettent d'expliquer la variance dans la finalité de contrôle du leadership des directions d'école. Une première équation (étape 1) montre que les pratiques de leadership axées sur les groupes constituent la variable la plus importante du modèle. Cette variable explique 33 % de la variance dans la finalité de contrôle, $F(1, 153) = 73,67$; $p < 0,01$). La variable niveau de scolarité est entrée à l'étape 2 et ajoute 2 % à l'explication de la variance dans la finalité de contrôle, $F(2, 152) = 3,92$; $p \leq 0,05$. Les pratiques axées sur les groupes et le niveau de scolarité expliquent au total 35 % de la variance dans la finalité de contrôle.

Tableau 4.18

Sommaire de l'analyse de régression multiple Stepwise sur la finalité de contrôle du leadership éducatif des directions d'école (N = 155)

Finalité du leadership	Étapes	Variabes contrôles	R ² cumulatif	R ² séquentiel	F séquentiel	β	t séquentiel
Contrôle	1	Pratiques de leadership axées sur les groupes	0,35	0,33	73,67**	0,55	8,34**
	2	Niveau de scolarité		0,02	3,92*	0,13	1,98*
Constante = 2,13							

** $p < 0,01$;

* $p \leq 0,05$

La figure 4.2 illustre la relation prédictive de la finalité de contrôle en présentant la contribution (β) de chacune des variables explicatives du modèle.

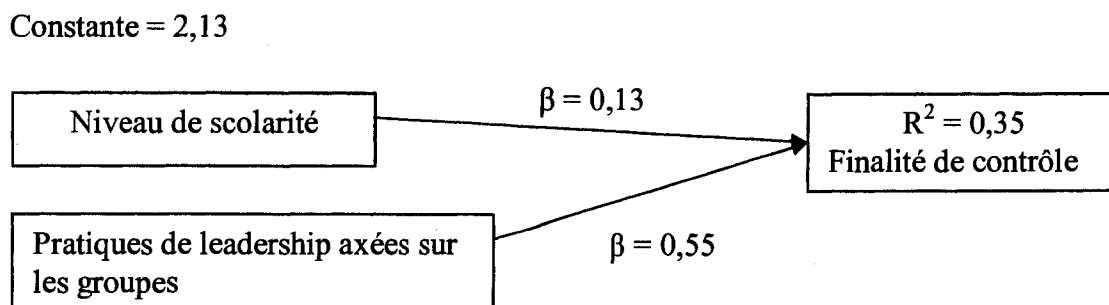


Figure 4.2. Variables ayant effet sur la finalité de contrôle du leadership éducatif des directions

Comme l'illustre la figure 4.2, ce sont les pratiques de leadership axées sur les groupes qui contribuent le plus dans le modèle, puis le niveau de scolarité. Les résultats exprimés sur cette figure permettent d'écrire l'équation algébrique relative à la finalité de contrôle du leadership éducatif des directions d'école, soit

Finalité de contrôle = 2,13 + 0,55 (pratiques de leadership axées sur les groupes) + 0,13 (niveau de scolarité).

Relations prédictives de la finalité de gestion

Le tableau 4.19 présente les résultats de l'analyse de régression multiple *Stepwise* relative à la finalité de gestion du leadership éducatif des directions. Une seule étape suffit à l'analyse de régression pour déterminer la variable explicative de la finalité de gestion. Encore s'agit-il des

pratiques de leadership axées sur les groupes qui expliquent 38 % de la variance dans la finalité de gestion, $F(1, 153) = 92,05$; $p < 0,01$.

Tableau 4.19

Sommaire de l'analyse de régression multiple Stepwise sur la finalité de gestion du leadership éducatif des directions d'école (N = 155)

Finalité du leadership	Étapes	Variables contrôles	R ² cumulatif	R ² séquentiel	F séquentiel	β	t séquentiel
Gestion	1	Pratiques de leadership axées sur les groupes Constante = 1,58	0,38	0,38	92,05**	0,61	9,59**

** $p < 0,01$;

La figure 4.3 illustre les liens entre la finalité de gestion et les pratiques de leadership axées sur les groupes.

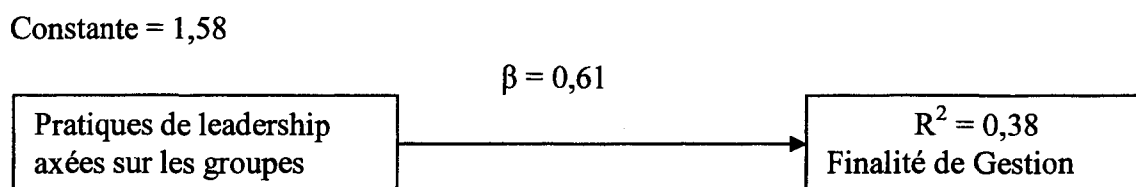


Figure 4.3. Variable ayant effet sur la finalité de gestion du leadership éducatif des directions

La figure 4.3 permet également d'écrire l'équation algébrique indiquant la relation entre les deux variables. Ainsi,

$$\text{Finalité de gestion} = 1,58 + 0,61(\text{Pratiques de leadership axées sur les groupes}).$$

Relations prédictives de la finalité d'éducation

Le tableau 4.20 présente le sommaire de l'analyse de régression multiple *Stepwise* identifiant les variables qui permettent d'expliquer la variance dans la finalité d'éducation du leadership éducatif des directions d'école.

Tableau 4.20

Sommaire de l'analyse de régression multiple Stepwise sur la finalité d'éducation du leadership éducatif des directions d'école (N = 155)

Finalité du leadership	Étapes	Variabes contrôles	R ² cumulatif	R ² séquentiel	F séquentiel	β	t séquentiel
Éducation	1	Pratiques de leadership axées sur les groupes	0,32	0,26	53,28**	0,36	4,30**
	2	Pratiques de leadership axées sur les rapports école-communauté		0,04	7,64**	0,22	2,65**
	3	Niveau de scolarité		0,02	4,56*	0,15	2,14*
Constante = 1,32							

** p < 0,01;

* p ≤ 0,05

Trois étapes sont nécessaires à l'analyse de régression pour trouver la meilleure combinaison linéaire des variables qui permettent d'expliquer la variance dans la finalité d'éducation du leadership éducatif des directions. Les pratiques de leadership axées sur les groupes se révèlent la première variable à contribuer significativement à la finalité d'éducation, F (1, 153) = 53,28; p < 0,01. La variable «pratiques de leadership axées sur les rapports école –

communauté» est introduite en deuxième étape du modèle et ajoute 4 % à l'explication de la variance dans la finalité d'éducation, $F(2, 152) = 7,64$; $p < 0,01$. Et, à l'étape 3, la variable «niveau de scolarité» est ajoutée dans le modèle expliquant un pourcentage additionnel de la variance égale à 2 %, $F(3, 151) = 4,56$; $p < 0,05$. La figure 4.4 permet d'observer les associations entre les variables explicatives de la finalité d'éducation du leadership éducatif des directions.

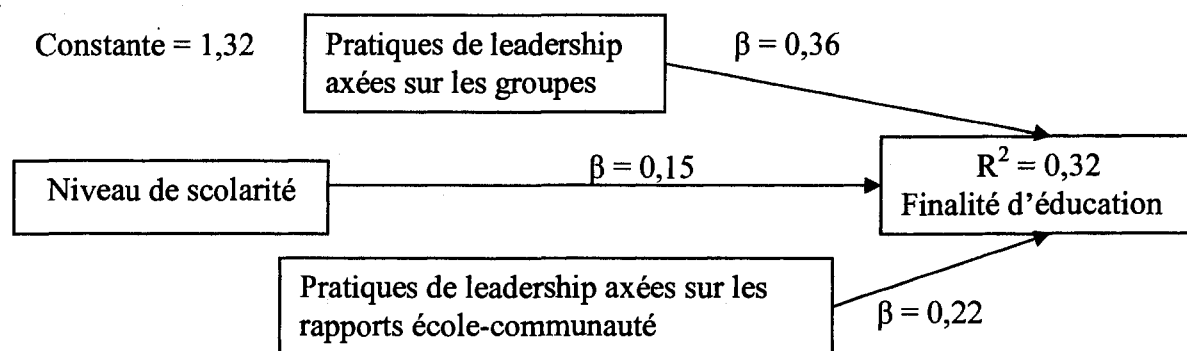


Figure 4.4. Variables ayant effet sur la finalité d'éducation du leadership éducatif des directions

Comme l'illustre la figure 4.4, ce sont les pratiques de leadership axées sur les groupes qui ont contribué le plus au niveau de la variance de la finalité d'éducation, viennent ensuite, dans l'ordre, les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté et le niveau de scolarité. Pour l'ensemble du modèle, le pourcentage de la variance expliquée dans la finalité d'éducation par les trois variables est égal à 32 %. La figure 4.4 permet d'écrire l'équation algébrique relative à la finalité d'éducation du leadership des directions, soit Finalité d'éducation = $1,32 + 0,36$ (pratiques de leadership axées sur les groupes) + $0,22$ (pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté) + $0,15$ (niveau de scolarité).

Relations prédictives de la finalité d'identité

Les résultats de l'analyse de régression multiple *Stepwise* sur la finalité d'identité du leadership éducatif des directions d'école sont présentés dans le tableau 4.21.

Tableau 4.21

Sommaire de l'analyse de régression multiple Stepwise sur la finalité d'identité du leadership éducatif des directions d'école (N = 155)

Finalité du leadership	Étapes	Variabes contrôles	R ² cumulatif	R ² séquentiel	F séquentiel	β	t séquentiel
Identité	1	Pratiques de leadership axées sur les groupes	0,42	0,34	76,93**	0,41	5,27**
	2	Pratiques de leadership axées sur les rapports école-communauté		0,05	11,13**	0,25	3,23**
	3	Niveau de scolarité		0,03	6,63*	0,16	2,58*
Constante = 1,01							

** p < 0,01;

* p ≤ 0,05

Comme il a été le cas pour la finalité d'éducation, l'analyse de la régression multiple *Stepwise* a résolu la finalité d'identité en trois étapes successives. À la première étape, les pratiques de leadership axées sur les groupes apportent une contribution de 34 % à l'explication de la variance dans la finalité d'identité, $F(1, 153) = 73,93$; $p < 0,01$. Suivent dans l'ordre les pratiques axées sur les rapports école – communauté $F(2, 152) = 11,13$; $p < 0,01$ qui rendent

compte de 5 % additionnel de la variance expliquée et le niveau de scolarité des répondants qui contribue à hauteur de 3 %, $F(3, 151) = 6,63$; $p < 0,05$. Le total de la variance expliquée au niveau de la finalité d'identité par les trois variables du modèle correspond à 42 %. La figure 4.5 présente les liens entre la finalité d'identité, le niveau de scolarité, les pratiques de leadership axées sur les groupes et celles axées sur les rapports école – communauté.

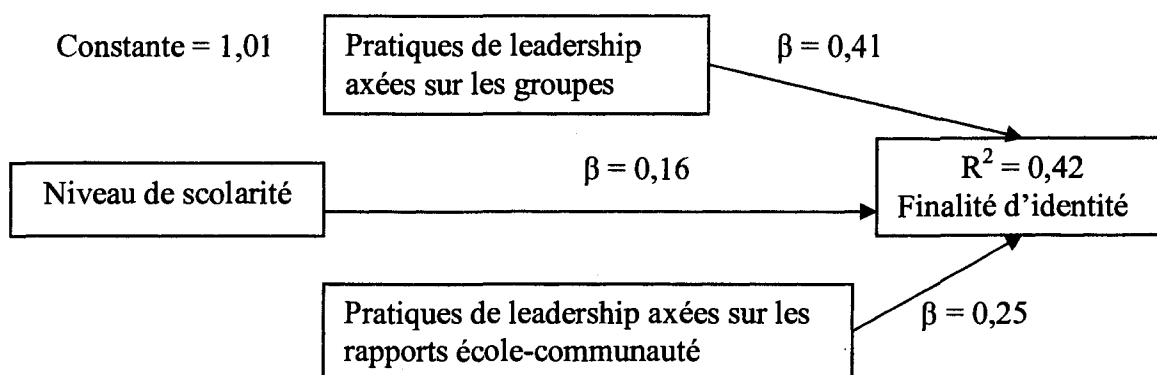


Figure 4.5. Variables ayant effet sur la finalité d'identité du leadership éducatif des directions

Les résultats présentés à la figure 4.5 permettent d'écrire l'équation algébrique relative à la finalité d'identité du leadership des directions d'école. Ainsi a-t-on :

Finalité d'identité = 1,01 + 0,41 (pratiques de leadership axées sur les groupes) + 0,25 (pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté) + 0,16 (niveau de scolarité).

4.4.2.2. Variables explicatives des pratiques de leadership des directions

On se rappelle que les pratiques de leadership éducatif des directions se résument en trois facteurs dont les pratiques de leadership axées sur la pédagogie, celles axées sur les groupes et celles axées sur les rapports école – communauté. Dans cette sous-section, on cherche à exprimer les pratiques de leadership en fonction des prédispositions des directions à l'exercice du leadership et de leurs caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques.

Relations prédictives des pratiques de leadership axées sur la pédagogie

Le tableau 4.22 présente le sommaire de l'analyse de régression multiple *Stepwise* sur les pratiques de leadership axées sur la pédagogie.

Tableau 4.22

Sommaire de l'analyse de régression multiple Stepwise sur les pratiques de leadership axées sur la pédagogie (N = 155)

Pratiques de leadership axées sur :	Étapes	Variabes contrôles	R ² cumulatif	R ² séquentiel	F séquentiel	β	t séquentiel
La pédagogie	1	Stratégie de leadership	0,16	0,08	13,57**	0,28	3,67**
	2	Groupe d'âges		0,05	8,45**	0,23	3,01**
	3	Paliers d'enseignement		0,03	4,49*	- 0,16	- 2,12*
Constante = 2,52							

** p < 0,01;

* p ≤ 0,05

Comme l'illustre le tableau 4.22, les pratiques de leadership axées sur la pédagogie est fonction de trois variables combinées après trois étapes consécutives. La première variable à contribuer significativement et en proportion plus grande est la variable «stratégie de leadership», $F(1, 153) = 13,57$; $p < 0,01$. Cette dernière explique 8 % de la variance dans les pratiques de leadership axées sur la pédagogie. La deuxième variable à contribuer de manière significative à la variance expliquée dans les pratiques de leadership axées sur la pédagogie est le groupe d'âges, $F(2, 152) = 8,45$; $p < 0,01$. Le groupe d'âges explique un pourcentage additionnel de la variance égal à 5 %. Les paliers d'enseignement est la troisième variable à entrer dans le modèle avec une contribution significative, $F(3, 151) = 4,49$; $p < 0,01$. Les paliers d'enseignement augmentent la variance expliquée de 3 %. La figure 4.6 permet d'observer les relations linéaires entre les pratiques de leadership axées sur la pédagogie, la stratégie de leadership, le groupe d'âge et les paliers d'enseignement.

Constante = 2,52

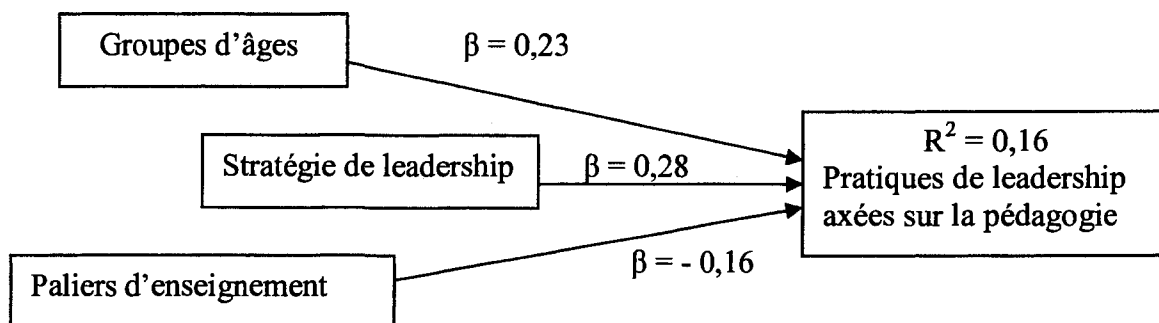


Figure 4.6. Variables ayant effet sur les pratiques de leadership axées sur la pédagogie

Dans le modèle présenté à la figure 4.6, une proportion de 16 % de la variance au niveau des pratiques de leadership axées sur la pédagogie est expliquée par la stratégie de leadership des directions, le groupe d'âges et les paliers d'enseignement. La figure 4.6 permet de présenter algébriquement l'équation relative aux pratiques de leadership axées sur la pédagogie, soit :

Pratiques de leadership axées sur la pédagogie = 2,52 + 0,28 (stratégie de leadership) + 0,23 (groupe d'âges) – 0,16 (paliers d'enseignement).

Relations prédictives des pratiques de leadership axées sur les groupes

Le tableau 4.23 présente le sommaire de l'analyse de régression multiple *Stepwise* sur les pratiques de leadership axées sur les groupes.

Tableau 4.23

Sommaire de l'analyse de régression multiple Stepwise sur les pratiques de leadership axées sur les groupes (N = 155)

Pratiques de leadership axées sur:	Étapes	Variables contrôles	R ² cumulatif	R ² séquentiel	F séquentiel	β	t séquentiel
Les groupes	1	Stratégie de leadership	0,24	0,14	25,39**	0,29	3,69**
	2	Vision		0,04	7,81**	0,21	2,71**
	3	Groupe d'âges		0,03	5,90*	0,18	2,54*
	4	Paliers d'enseignement		0,03	6,13*	- 0,18	- 2,48*
Constante = 1,80							

** p < 0,01;

* p ≤ 0,05

Quatre variables, après quatre étapes successives, contribuent significativement à expliquer la variance dans les pratiques de leadership axées sur les groupes. La première variable à participer significativement dans le modèle est la stratégie de leadership des directions, $F(1, 153) = 25,39$; $p < 0,01$. Celle-ci explique à elle seule 14 % de la variance dans les pratiques de leadership axées sur les groupes. La deuxième variable à entrer dans le modèle et à y contribuer de manière significative est la variable «vision», $F(2, 152) = 7,81$; $p < 0,01$ (voir le tableau 4.23). La variable «vision» explique un pourcentage additionnel de la variance égale à 4 %. À l'étape 3 de l'analyse, c'est le groupe d'âges qui amène une contribution spécifique de 3 % à l'explication de la variance dans les pratiques axées sur les groupes, $F(3, 151) = 5,90$; $p < 0,05$. Suit, à la dernière étape, la variable «palier d'enseignement», $F(4, 150) = 6,13$; $p < 0,05$. Les paliers d'enseignement permettent d'améliorer le coefficient de détermination (R^2) de 3 %, pour un total cumulatif de 24 %. La figure 4.7 présente les liens et la contribution de chacune des variables explicatives du modèle.

Constant = 1,80

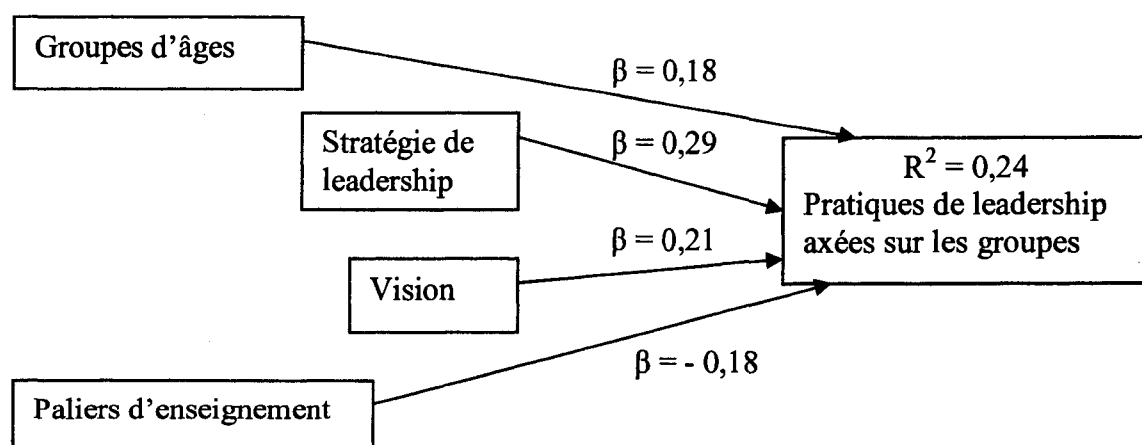


Figure 4.7. Variables ayant effet sur les pratiques de leadership axées sur les groupes

Comme l'illustre la figure 4.7, la variable stratégie de leadership est la plus grande contributrice dans le modèle, suivent dans l'ordre, les variables vision, groupe d'âges et paliers d'enseignement. Avec les données de cette figure, on peut écrire l'équation algébrique relative aux pratiques de leadership des directions axées sur les groupes, soit :

Les pratiques de leadership axées sur les groupes = 1,80 + 0,29 (stratégie de leadership) + 0,21 (vision) + 0,18 (groupe d'âges) – 0,18 (paliers d'enseignement).

Relations prédictives du leadership axé sur les rapports école – communauté

Le tableau 4.24 présente le sommaire de l'analyse de régression multiple *Stepwise* sur les pratiques de leadership axées vers les rapports école – communauté.

Tableau 4.24

Sommaire de l'analyse de régression multiple Stepwise sur les pratiques de leadership axées sur les rapports école-communauté (N = 155)

Pratiques de leadership axées sur :	Étapes	Variables contrôles	R² cumulatif	R² séquentiel	F séquentiel	β	t séquentiel
Les rapports école - communauté	1	Stratégie de leadership	0,13	0,08	13,89**	0,28	3,66**
	2	Groupe d'âges		0,05	8,96**	0,23	3,00**
	Constante = 1,00						

** p < 0,01;

Après deux étapes, l'analyse de régression a identifié deux variables qui ont des effets sur les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté. À la première étape, c'est la variable stratégie de leadership qui explique 8 % de la variance et contribue au modèle de manière significative, $F(1, 153) = 13,89$; $p < 0,01$. À la deuxième étape de l'analyse, c'est la caractéristique groupe d'âges chez les directions qui ajoute un pourcentage de 5 % à l'explication de la variance dans les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté, $F(2, 152) = 8,96$; $p < 0,01$. La figure 4.8 illustre les relations entre les variables du modèle.

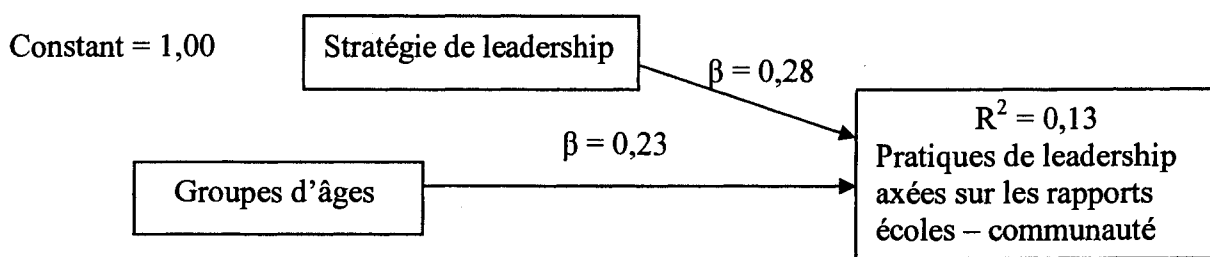


Figure 4.8. Variables ayant effet sur les pratiques de leadership axées sur les rapports Écoles – communauté

Les variables stratégie de leadership et groupe d'âges expliquent au total 13 % de la variance dans les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté. La figure 4.8 permet d'écrire algébriquement la combinaison linéaire entre les variables, soit :

Pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté = $1,00 + 0,28$ (stratégie de leadership) + $0,23$ (groupe d'âges).

4.4.2.3. Variables explicatives des prédispositions à l'exercice du leadership

Les prédispositions à l'exercice du leadership des directions se résument en trois facteurs dont les relations interpersonnelles, la stratégie de leadership et la vision. Dans cette sous-section, on tente d'exprimer les prédispositions des directions à l'exercice du leadership en fonction des caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques de ces dernières. L'analyse de régression multiple *Stepwise* amène à découvrir des résultats significatifs pour les relations interpersonnelles et la vision.

Relations prédictives des relations interpersonnelles

Les résultats de l'analyse de régression multiple sur les relations interpersonnelles sont présentés dans le tableau 4.25. Comme on peut le voir dans le tableau, seule la caractéristique groupe d'âges des directions explique 4 % de la variance dans les relations interpersonnelles avec une contribution significative, $F(1, 153) = 6,17; p < 0,05$.

Tableau 4.25

Sommaire de l'analyse de régression multiple Stepwise sur les relations interpersonnelles (N = 155)

Prédispositions au leadership	Étapes	Variables contrôles	R ² cumulatif	R ² séquentiel	F séquentiel	β	t séquentiel
Relations interpersonnelles	1	Groupe d'âges Constant = 4,15	0,04	0,04	6,17*	0,20	2,48*

* $p \leq 0,05$

La figure 4.9 présente la combinaison linéaire entre le groupe d'âges et les relations interpersonnelles.

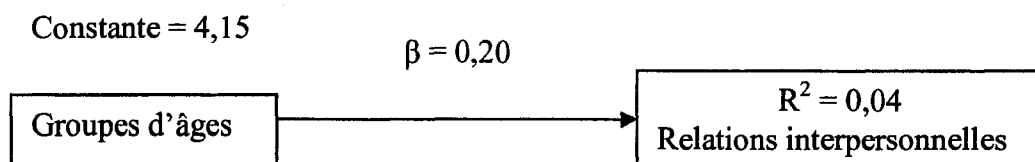


Figure 4.9. Variable ayant effet sur les relations interpersonnelles chez les directions

Ainsi peut-on écrire :

$$\text{Relations interpersonnelles} = 4,15 + 0,20 (\text{groupe d'âges}).$$

Relations prédictives de la vision

Le tableau 4.26 présente les résultats de l'analyse de régression multiple Stepwise sur la variable «vision» des directions.

Tableau 4.26

Sommaire de l'analyse de régression multiple Stepwise sur la vision des directions d'école (N = 155)

Prédispositions au leadership :	Étapes	Variabes contrôles	R ² cumulatif	R ² séquentiel	F séquentiel	β	t séquentiel
Vision	1	Niveau de scolarité	0,04	0,04	5,75*	0,20	2,40*
		Constante = 4,03					

* $p \leq 0,05$

Dans le modèle, la vision des directions d'école est influencée seulement par leur niveau de scolarité. En effet, le niveau de scolarité des directions explique de manière significative 4 % de la variance dans la variable «vision», $F(1, 153) = 5,75$; $p < 0,05$. La figure 4.10 montre le lien entre les deux variables.

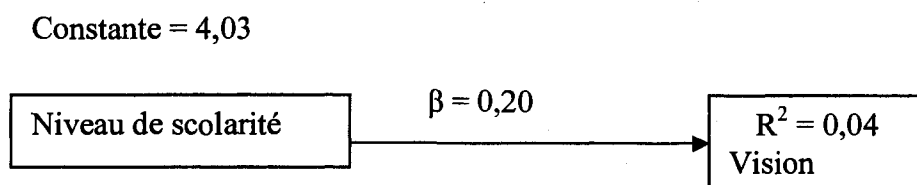


Figure 4.10. Variable ayant effet sur la vision chez les directions

La figure 4.10 permet aussi d'écrire l'équation suivante :

$$\text{Vision} = 4,03 + 0,20 (\text{niveau de scolarité des directions})$$

4.4.2.4. Sommaire de l'analyse de régression multiple *Stepwise*

Le tableau 4.27 présente le sommaire des résultats de l'analyse de régression multiple *Stepwise* effectuée sur les finalités du leadership, les pratiques de leadership et les prédispositions à l'exercice du leadership éducatif des directions. On y rapporte les variables expliquées, les variables explicatives, le coefficient bêta (β) des variables explicatives et le rang occupé selon la contribution dans la variance de la variable expliquée.

Tableau 4.27

Sommaire des résultats de l'analyse de régression multiple Stepwise: Variables expliquées, variables explicatives, bêta (β) et le rang de la variable explicative

Variables expliquées	Variables explicatives	β^*	Rang
I. Finalités :			
1. de contrôle	• Pratiques de leadership axées sur les groupes	0,55	1 ^{er}
	• Niveau de scolarité	0,13	2 ^{ème}
2. de gestion	• Pratiques de leadership axées sur les groupes	0,61	1 ^{er}
3. d'éducation	• Pratiques de leadership axées sur les groupes	0,36	1 ^{er}
	• Pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté	0,22	2 ^{ème}
	• Niveau de scolarité	0,15	3 ^{ème}
4. d'identité	• Pratiques de leadership axées sur les groupes	0,41	1 ^{er}
	• Pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté	0,25	2 ^{ème}
	• Niveau de scolarité	0,16	3 ^{ème}
II. Pratiques de leadership axées sur :			
1. la pédagogie	• Stratégie de leadership	0,28	1 ^{er}
	• Groupe d'âges	0,23	2 ^{ème}
	• Paliers d'enseignement	(0,16)	3 ^{ème}
2. les groupes	• Stratégie de leadership	0,29	1 ^{er}
	• Vision	0,21	2 ^{ème}
	• Groupe d'âges	0,18	3 ^{ème}
	• Paliers d'enseignement	(0,18)	4 ^{ème}
3. les rapports école-communauté	• Stratégie de leadership	0,28	1 ^{er}
	• Groupe d'âges	0,23	2 ^{ème}
III. Prédispositions à l'exercice du leadership :			
1. les relations interpersonnelles	• Groupe d'âges	0,20	1 ^{er}
2. la vision	• Niveau de scolarité	0,20	1 ^{er}

* Dans ce tableau, les résultats qui se trouvent entre les parenthèses sont négatifs

En matière de finalités du leadership éducatif des directions d'école, l'analyse de régression a permis d'identifier les variables explicatives des finalités de contrôle, d'éducation, de gestion et d'identité. Premièrement, la variance dans la finalité de contrôle est expliquée par deux variables, soit les pratiques de leadership axées sur les groupes, soit le niveau de scolarité des directions. Les pratiques de leadership axées sur les groupes apparaissent les principales contributrices dans les finalités du leadership des directions d'école. Deuxièmement, la variance dans la finalité de gestion est expliquée uniquement par les pratiques de leadership axées sur les groupes. Troisièmement, la variance dans la finalité d'éducation est expliquée par trois variables dont les pratiques de leadership axées sur les groupes, celles axées sur les rapports école – communauté et le niveau de scolarité des directions. Ce sont les pratiques de leadership axées sur les groupes qui contribuent le plus à expliquer la variance dans la finalité d'éducation du leadership éducatif des directions. Finalement, la variance dans la finalité d'identité est également expliquée par les pratiques de leadership axées sur les groupes, celles axées sur les rapports école – communauté et le niveau de scolarité des directions. Comme dans les cas précédents, les pratiques de leadership axées sur les groupes a une contribution plus élevée que les autres variables.

En matière de pratiques de leadership éducatif chez les directions d'école, l'analyse de régression a également permis de reconnaître les variables explicatives pour les pratiques de leadership axées sur la pédagogie, pour celles axées sur les groupes et pour celles axées sur les rapports école – communauté. D'abord, la variance dans les pratiques de leadership axées sur la pédagogie est influencée par la stratégie de leadership des directions, le groupe d'âges et les

paliers d'enseignement. On constate que la stratégie de leadership contribue beaucoup plus dans les pratiques de leadership des directions d'école que les deux autres variables explicatives. Ensuite, la variance dans les pratiques de leadership axées sur les groupes est expliquée par quatre variables dont la stratégie de leadership, la vision, le groupe d'âges et les paliers d'enseignement. La stratégie de leadership constitue la plus grande contributrice dans la variance expliquée au niveau des pratiques de leadership axées sur les groupes. Finalement, la variance dans les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté est expliquée par deux variables, soit la stratégie de leadership, soit le groupe d'âges. Comme dans les deux cas précédents, la stratégie de leadership est la variable explicative la plus importante du modèle.

En matière de prédispositions à l'exercice du leadership éducatif, seulement les facteurs «relations interpersonnelles» et «vision» sont expliqués par l'analyse de régression multiple. Premièrement, dans les relations interpersonnelles, la variance est expliquée uniquement par le facteur «groupe d'âges». Et, deuxièmement, la vision est uniquement influencée par le niveau de scolarité des directions d'école.

En définitive, on connaît les relations entre les variables de l'étude et comment certaines variables contribuent à expliquer la variance dans d'autres variables. Il reste à comparer les divers groupes socioprofessionnels et démographiques qui forment notre échantillon sur les facteurs relatifs aux prédispositions à l'exercice du leadership, aux pratiques de leadership et aux finalités du leadership éducatif des directions. Les tests-t de *Student* et l'analyse de la variance (ANOVA) permettent de comparer les groupes socioprofessionnels et démographiques par rapport aux facteurs de leadership identifiés chez les directions d'école. Dans cette étude, ces

deux types de tests statistiques sont préférables à l'analyse de variance multivariée (MANOVA) par le fait que certains des facteurs de l'étude (variables dépendantes) sont fortement corrélés. Quand on fait face à de telles situations, l'usage de la MANOVA est déconseillé (Bray et Mawell, 1995; Meyers, Gamst et Guarino, 2006; Weinfurt, 1995).

4.5. Caractéristiques socioprofessionnelles, démographiques et différences de perceptions

Cette section vise à comparer les moyennes des groupes socioprofessionnels et démographiques qui composent notre échantillon par rapport aux facteurs de prédispositions à l'exercice du leadership, de pratiques de leadership et de finalités du leadership éducatif des directions d'école. Cette section répond à la question de recherche suivante :

«Existe-t-il des différences significatives entre les moyennes des divers groupes socioprofessionnels et démographiques de notre échantillon par rapport aux facteurs émergent :

- des prédispositions à l'exercice du leadership,
- des pratiques de leadership et
- des finalités du leadership éducatif des directions?»

Deux séries de tests⁸ prévalent, les tests-t de *Student* pour la comparaison des moyennes de deux groupes indépendants et l'analyse de variance (ANOVA) pour la comparaison des moyennes de plus de deux groupes indépendants. Seules les différences de moyennes des

⁸ . Dans cette section, nous privilégions des tests statistiques bi-variés aux tests multi variés étant donné que certaines variables dépendantes de l'étude sont fortement corrélées. En présence des corrélations élevées, l'analyse multi variée comme la MANOVA n'est pas appropriée.

groupes pour lesquelles les résultats démontrent un seuil de signification $p \leq 0,05$ sont analysées. Dans cette analyse de comparaison de scores moyens obtenus par les groupes, on tient également compte des écarts-types (É-T), des statistiques (t) et (F), du degré de liberté (dl) et de la taille des différences observées (d) entre les moyennes des groupes.

Remarque :

«Le test-t et l'analyse de variance (ANOVA) n'ont pas révélé des différences significatives de perceptions dans les moyennes des groupes appartenant :

- au genre (hommes, femmes),
- à l'expérience en enseignement,
- à l'expérience au poste de direction adjointe,
- à la taille des écoles,
- aux secteurs (public, catholique) et
- aux paliers d'enseignement (élémentaire, moyen-intermédiaire et secondaire).

Les directions ayant ces caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques ont répondu à peu près de la même manière aux énoncés décrivant les facteurs relatifs aux prédispositions à l'exercice du leadership, aux pratiques de leadership et aux finalités du leadership éducatif exercé dans les écoles. Les différences observées dans leurs moyennes sur ces facteurs de leadership sont l'effet du hasard».

4.5.1. Comparaison selon le niveau de scolarité des directions

Les directions sont réparties en deux groupes selon leur niveau de scolarité. D'un côté, on a les directions qui ont fait des études de baccalauréat et, de l'autre, celles qui ont un niveau de maîtrise et plus. Le tableau 4.28 présente les statistiques indiquant, les scores moyens et les sources de différences significatives entre les directions d'école selon leur niveau de scolarité.

Tableau 4.28

Comparaison des directions d'école sur les facteurs de leadership éducatif selon leur niveau de scolarité (Baccalauréats : n = 97; Maîtrises et plus : n = 93)

Sources des différences	M	É-T	t	dl	p	d
Relation interpersonnelle						
Baccalauréats	4,58	0,40	- 1,99	188	0,049	0,29
Maîtrises et plus	4,68	0,33				
Finalité d'éducation						
Baccalauréats	3,98	0,52	- 2,76	188	0,006	0,40
Maîtrises et plus	4,20	0,54				
Finalité d'identité						
Baccalauréats	3,96	0,54	- 2,78	188	0,006	0,41
Maîtrises et plus	4,17	0,51				

Les résultats montrent que les directions d'école qui ont fait au moins des études de maîtrise diffèrent de façon significative de celles qui ont un niveau de baccalauréat dans les relations interpersonnelles, la finalité d'éducation et la finalité d'identité. Une comparaison des moyennes des deux groupes indique que les directions ayant un niveau de maîtrise et plus se montrent plus sensibles à développer les relations interpersonnelles dans les écoles et elles sont

également plus enclines à croire que leur influence vise à assurer une meilleure éducation aux élèves tout en les aidant à construire et à développer leur identité culturelle. Les résultats indiquent que plus les directions ont fait des études supérieures plus leur score moyen est élevé sur les relations interpersonnelles, sur la finalité d'éducation et sur la finalité d'identité associées à leur leadership éducatif. Selon la grille établie par Cohen (1988), la différence (d) entre les deux groupes de directions dans le domaine de relations interpersonnelles apparaît faible, mais relativement modérée en matière de finalités d'éducation et d'identité.

4.5.2. Comparaison selon la fonction de directions occupées

Cette section compare les moyennes obtenues par les répondants occupant le poste de direction à celles obtenues par ceux occupant le poste de direction adjointe. Les résultats de l'analyse du test-t relatant les différences dans les moyennes obtenues par les deux groupes de directions sont présentés dans le tableau 4.29.

Les moyennes obtenues par les personnes au poste de direction et les scores moyens de celles au poste de direction adjointe diffèrent de manière significative au niveau des pratiques de leadership axées sur la pédagogie, des relations avec les groupes dans les écoles et de la finalité de gestion du leadership éducatif. Les personnes remplissant la fonction de direction, en comparaison avec celles occupant la fonction de direction adjointe, sont plus orientées vers les activités pédagogiques et plus centrées sur les groupes.

Tableau 4.29

Comparaison des directions d'école sur les facteurs de leadership éducatif selon la fonction occupée (Directions : n = 147; Directions adjointes : n = 43)

Sources de différences	M	É-T	t	dl	p	d
Pratiques de leadership axées sur la pédagogie						
Directions	4,17	0,41	2,27	188	0,025	0,36
Directions adjointes	4,00	0,60				
Pratiques de leadership axées sur les groupes						
Directions	4,17	0,43	2,23	188	0,027	0,37
Directions adjointes	4,00	0,52				
Finalité de gestion						
Directions	4,34	0,48	1,99	188	0,049	0,34
Directions adjointes	4,17	0,55				

Le groupe des directions est également plus enclin que celui des directions adjointes à croire que son influence actuelle dans les écoles vise une meilleure gestion des établissements (finalité de gestion). La taille des différences (d) entre les deux groupes par rapport à ces facteurs de leadership varie de 0,34 à 0,37. Selon la grille proposée par Cohen (1988), les différences statistiques observées dans les moyennes obtenues par les directions et les directions adjointes sont relativement modérées.

4.5.3. Comparaison selon les groupes d'âges

Cette section analyse les différences dans les moyennes obtenues par les groupes d'âges chez les directions par rapport aux facteurs émergent des prédispositions au leadership, des pratiques de leadership et des finalités du leadership éducatif. Les directions sont réparties dans trois groupes d'âges : le groupe de moins de 40 ans, celui de 40 – 49 ans et le groupe de 50 ans et

plus. Une analyse de variances (ANOVA) permet d'identifier les sources de différences significatives entre les groupes au seuil de signification $p \leq 0,05$. Les résultats de l'analyse de variance sont présentés dans le tableau 4.30.

Tableau 4.30

Comparaison des directions d'école sur les facteurs de leadership éducatif selon le groupe d'âges (moins 40 ans : n = 53; 40 – 49 ans : n = 68; 50 ans et plus : n = 69)

Source de différences	dl	SC	CM	F	p	d
Pratiques de leadership axées sur la pédagogie						
Entre les groupes	2	2,21	1,10	5,25	0,006	0,47
Dans les groupes	187	39,36	0,21			0,52
Total	189	41,57				
Pratiques de leadership axées sur les groupes						
Entre les groupes	2	1,53	0,76	3,82	0,024	0,49
Dans les groupes	187	37,32	0,20			
Total	189	38,84				
Pratiques de leadership axées sur les apports école-communauté						
Entre les groupes	2	4,16	2,08	6,73	0,002	0,50
Dans les groupes	187	57,79	0,31			0,59
Total	189	61,95				
Finalité d'éducation						
Entre les groupes	2	1,96	0,98	3,44	0,034	0,47
Dans les groupes	187	53,24	0,29			
Total	189	55,20				
Finalité d'identité						
Entre les groupes	2	1,83	0,92	3,28	0,040	0,46
Dans les groupes	187	52,32	0,28			
Total	189	54,15				

Les scores moyens des trois groupes d'âges chez les directions sont différents dans les pratiques de leadership axées sur la pédagogie, dans celles axées sur les groupes, dans celles

axées sur les rapports école – communauté, dans la finalité d'éducation et dans la finalité d'identité de leur leadership éducatif. La figure 4.11 présente la moyenne respective des trois groupes d'âges chez les directions d'école sur les aspects où l'on observe des différences significatives.

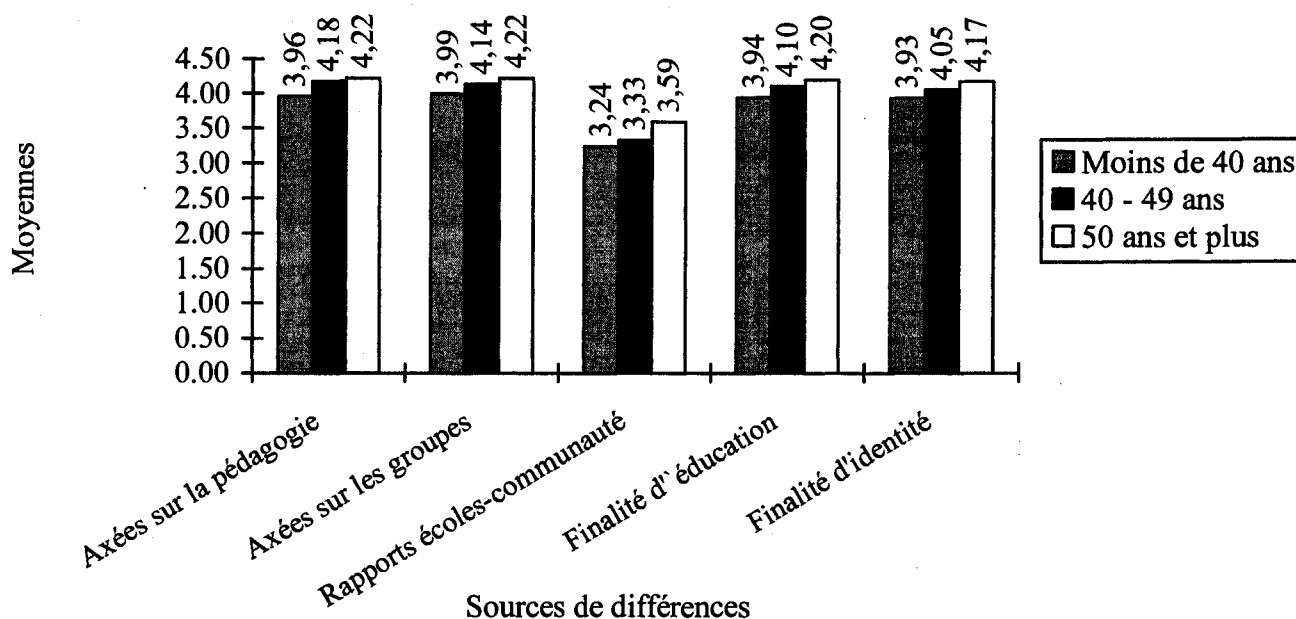


Figure 4.11. Comparaison des scores moyens des directions selon leur groupe d'âges

Une analyse de comparaison multiple des moyennes «*post hoc LSD : Least Significant Difference*» au seuil de signification, $p \leq 0,05$, permet d'identifier les sources des différences dans les moyennes obtenues par les groupes d'âges chez les directions. Premièrement, au niveau des pratiques de leadership axées sur la pédagogie, le groupe d'âges de 50 ans et plus et celui de 40 – 49 ans ont obtenu des moyennes statistiquement plus significatives que le groupe de moins de 40 ans. Selon ces résultats, plus on est âgé, plus on est centré sur la pédagogie, c'est-à-dire plus on valorise les activités pédagogiques dans les écoles.

Deuxièmement, les directions les moins âgées et celles les plus âgées se comportent différemment dans les relations avec les groupes dans les écoles. À cet aspect du leadership, le groupe d'âges de 50 ans et plus démontre plus de considérations pour les groupes dans les écoles que celui de moins de 40 ans. Plus les personnes occupant les postes de directions sont âgées, plus elles sont enclines à entretenir de bonnes relations avec les groupes de travail dans les écoles.

Troisièmement, en ce qui a trait aux pratiques de leadership axées sur les rapports des écoles avec la communauté, les directions les plus âgées ont obtenu une moyenne significativement plus élevée que les scores moyens obtenus par les deux autres groupes d'âges. Les directions les plus âgées sont donc plus enclines à entretenir de très bons rapports avec la communauté que ne le sont les plus jeunes. Plus les personnes occupant le poste de direction sont âgées, plus elles estiment nécessaire d'améliorer les relations entre leur école et la communauté.

Finalement, les directions âgées de 50 ans et plus sont aussi plus enclines que celles âgées de moins de 40 ans à considérer que leur influence actuelle vise à la fois à mieux éduquer les élèves et à les aider à développer leur identité. Plus on est âgé, plus on considère que son leadership dans les écoles tend à assurer une meilleure éducation aux élèves tout en les amenant à construire et à développer leur identité. La taille des différences (d) observées entre les groupes d'âges chez les directions d'école sur les cinq facteurs présentés dans le tableau 4.30 et à la figure 4.11 varie de relativement modérée ($d = 0,46$) à relativement élevée ($d = 0,59$).

4.5.4. Comparaison selon les régions de l'Ontario

Cette section compare les scores moyens des directions sur les facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership, des pratiques de leadership et des finalités du leadership éducatif selon les régions de l'Est, du Centre Sud et du Nord de l'Ontario. L'analyse de variances (ANOVA) génère des différences significatives pour trois des quatre finalités du leadership des directions, soit la finalité de contrôle, la finalité d'éducation et la finalité d'identité. Le tableau 4.31 présente les résultats de cette analyse.

Tableau 4.31

Comparaison des directions d'école sur les facteurs de leadership éducatif selon les régions
(Est : n = 57; Centre Sud : n = 51; Nord : n = 70)

Source de variation	dl	SC	CM	F	p	d
Finalité de contrôle						
Entre les groupes	2	1,27	0,63	3,76	0,025	0,51
Dans les groupes	175	29,47	0,17			
Total	177	30,74				
Finalité d'éducation						
Entre les groupes	2	3,11	1,56	5,83	0,004	0,62
Dans les groupes	175	46,74	0,27			0,48
Total	177	49,85				
Finalité d'identité						
Entre les groupes	2	2,32	1,16	4,21	0,016	0,51
Dans les groupes	175	48,30	0,28			
Total	177	50,62				

Par ailleurs, la figure 4.12 et le test «*post hoc LSD*» de comparaison multiple des moyennes permettent d'observer les sources de différences entre les scores moyens des directions de l'Est de l'Ontario, du Centre Sud et du Nord de la province.

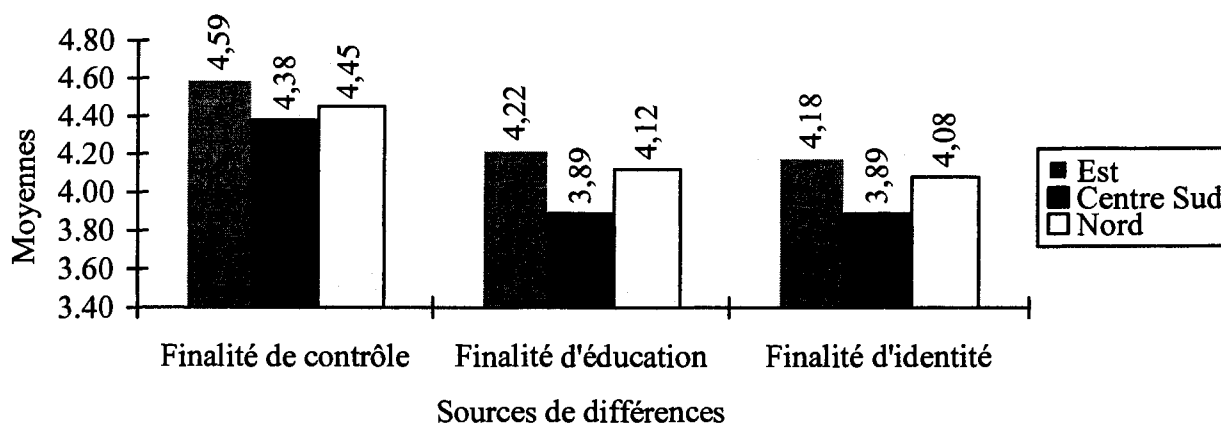


Figure 4.12. Comparaison des scores moyens des directions selon les régions

Premièrement, les directions dans l'Est et celles dans le Centre Sud de l'Ontario ont obtenu des moyennes significativement différentes sur le facteur désignant la finalité de contrôle. Les directions dans l'Est de l'Ontario sont plus enclines que celles dans le Centre Sud à considérer que leur influence actuelle dans les écoles vise à assurer le contrôle, l'ordre, la discipline, la sécurité des personnes, l'entretien des lieux et la sûreté de l'école.

Deuxièmement, les directions dans l'Est de l'Ontario et celles dans le Nord ont obtenu des moyennes plus élevées que les directions dans le Centre Sud de la province en matière de finalité éducative du leadership exercé dans les écoles. En effet, les directions dans l'Est et dans

le Nord de l'Ontario sont plus enclines que celles dans le Centre Sud à admettre que leur influence dans les écoles vise à assurer une meilleure éducation aux élèves.

Finalement, les résultats révèlent également que les directions dans l'Est de l'Ontario sont plus enclines que les directions dans le Centre Sud à reconnaître que leur influence actuelle dans les écoles tend à aider les élèves à construire et à développer leur identité. Tel qu'illustré dans le tableau 4.31, la taille des différences (d) observées dans les moyennes des directions de l'Est, du Centre Sud et du Nord de l'Ontario varie de relativement modérées ($d = 0,48$) à élevée ($d = 0,62$) selon Cohen (1988).

4.5.5. Comparaison selon l'expérience au poste de direction

Cette section compare les scores moyens obtenus par les directions sur les facteurs de leadership éducatif selon leur groupe d'expérience dans la fonction de direction d'écoles. Les directions se trouvent dans trois groupes d'expérience distincts, soit le groupe de moins de 5 ans, soit celui de 5 – 9 ans, soit le groupe de 10 ans et plus. Le tableau 4.32 présente les résultats de l'analyse de variance (ANOVA) comparant les moyennes obtenues par les directions sur les facteurs de leadership éducatif.

L'analyse de variance (ANOVA) permet de découvrir des différences significatives dans les scores moyens des trois groupes d'expérience chez les directions d'école dans les pratiques de leadership axées sur la pédagogie, dans celles axées sur les rapports école – communauté, dans la finalité de contrôle, dans la finalité d'éducation et dans la finalité d'identité de leur leadership éducatif.

Tableau 4.32

Comparaison des directions d'école sur les facteurs de leadership éducatif selon les groupes d'expérience au poste de direction (moins de 5 ans: n = 77; 5 – 9 ans: 50; 10 ans et plus: n = 30)

Source de variation	dl	SC	CM	F	p	d
Pratiques de leadership axées sur la pédagogie						
Entre les groupes	2	1,18	0,59	3,32	0,039	0,54
Dans les groupes	154	27,34	0,18			
Total	156	28,52				
Pratiques de leadership axées sur les rapports école-communauté						
Entre les groupes	2	3,24	1,62	5,64	0,004	0,64
Dans les groupes	154	44,23	0,29			0,77
Total	156	47,47				
Finalité de contrôle						
Entre les groupes	2	2,23	1,16	6,61	0,002	0,77
Dans les groupes	154	27,10	0,18			0,79
Total	156	29,43				
Finalité d'éducation						
Entre les groupes	2	2,52	1,26	4,40	0,014	0,51
Dans les groupes	154	44,12	0,29			0,66
Total	156	46,64				
Finalité d'identité						
Entre les groupes	2	2,32	1,16	4,27	0,016	0,54
Dans les groupes	154	41,73	0,27			0,62
Total	156	44,05				

La figure 4.13 présente les moyennes obtenues par les trois groupes d'expérience au poste de direction. Premièrement, le test *post hoc* de comparaison multiple des moyennes (LSD) et la figure 4.13 permettent de connaître que le score moyen du groupe d'expérience de 10 ans et plus est significativement plus élevé que celui du groupe de moins de 5 ans d'expérience en ce qui a trait aux considérations pour la pédagogie. Plus les directions ont acquis de l'expérience

dans la fonction de direction, plus elles mettent l'emphase sur les différents aspects de la pédagogie comme l'évaluation des élèves, la supervision pédagogique, le développement du curriculum, des programmes et des projets éducatifs.

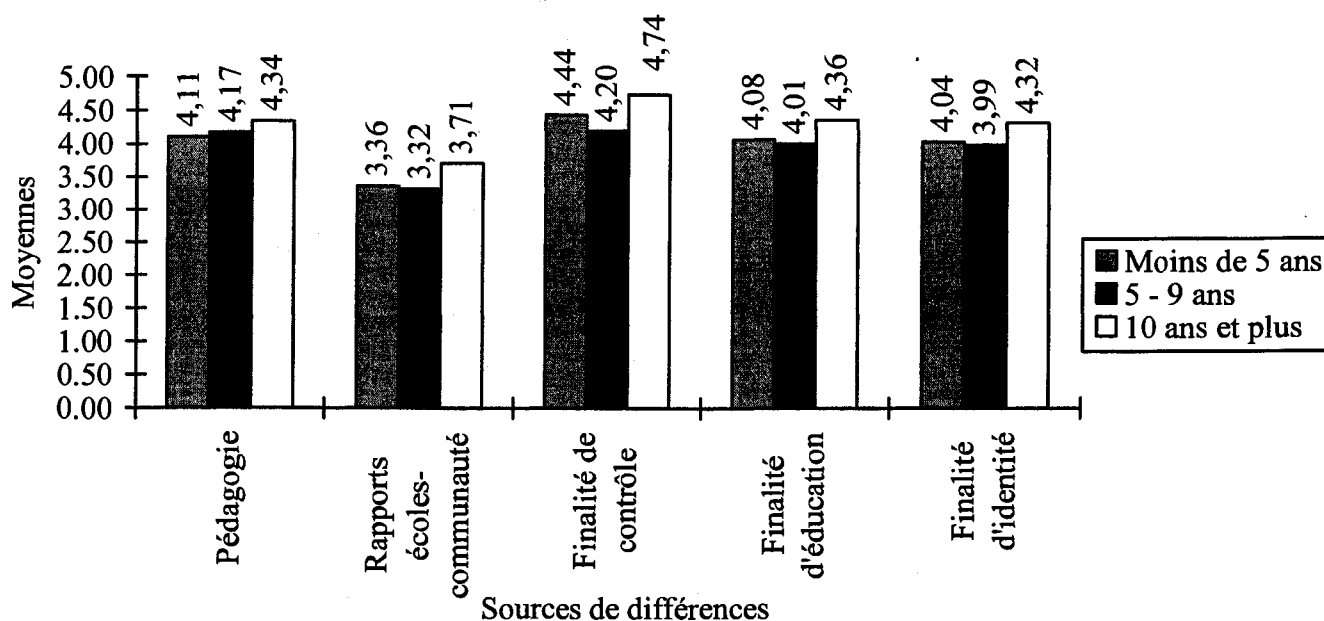


Figure 4.13. Comparaison des scores moyens des directions selon l'expérience au poste de direction

Deuxièmement, dans les rapports entre les écoles et la communauté, les trois groupes d'expérience aux postes de direction montrent aussi des différences significatives. Selon les moyennes obtenues par chaque groupe, celui qui cumule le plus d'années d'expériences au poste de direction est plus enclin à améliorer les rapports école - communauté que les groupes ayant moins d'expérience. Donc, plus les directions ont acquis de l'expérience dans leur fonction de chef d'établissement, plus elles jugent primordial d'entretenir de bonnes relations avec la communauté.

Troisièmement, la finalité de contrôle du leadership éducatif des directions constitue une source de différences significatives entre les groupes d'expérience aux postes de direction. En effet, le groupe de 10 ans d'expérience et plus, en comparaison avec les deux autres groupes, est plus sujet à considérer que son leadership vise à contrôler les activités de l'école, à assurer la discipline, la sécurité des vies et des biens ainsi que le respect des personnes et des lieux. Plus on a de l'expérience aux postes de direction, plus on met de l'emphase sur l'aspect «contrôle» de la gestion scolaire.

Quatrièmement, la finalité d'éducation du leadership des directions constitue, elle aussi, une source de différences significatives entre les trois groupes d'expériences. Le groupe ayant le plus grand nombre d'années d'expérience aux postes de direction d'école est plus enclin que les autres groupes d'expérience à soutenir que son leadership est de nature éducative. Comme dans les cas précédents, plus on a de l'expérience aux postes de direction, plus on soutient que son influence vise à offrir aux élèves une meilleure éducation.

Finalement, la finalité d'identité du leadership éducatif des directions d'école constitue également une source de différences significatives entre les trois groupes d'expérience dans la fonction de direction. Le groupe de 10 ans d'expérience et plus est plus enclin que les autres groupes à croire que son influence actuelle dans les écoles vise à aider les élèves à construire et à développer leur identité. Plus les directions acquièrent de l'expérience dans leur fonction, plus elles développent cette croyance. Bref, selon nos résultats, l'accumulation d'expérience aux postes de direction d'école demeure déterminante dans l'exercice du leadership dans le milieu éducatif francophone de l'Ontario.

4.5.6. Sommaire de l'analyse de comparaison des groupes

Le tableau 4.33 résume les résultats des tests-t et des analyses de variance (ANOVA) examinés antérieurement. Comme on peut le constater, le tableau présente premièrement les variables pour lesquelles il existe des différences significatives ainsi que les sources des différences entre les groupes et, deuxièmement les variables pour lesquelles il n'y a pas de différences significatives entre les groupes. Dans le tableau, on désigne par un rectangle et des flèches les valeurs des variables qui ont obtenu des scores moyens les plus élevés dans l'analyse de comparaison des groupes sur les facteurs émergeant des prédispositions à l'exercice du leadership, des pratiques de leadership et des finalités du leadership éducatif des directions. Les flèches sont orientées vers les sources de différences entre les groupes.

Premièrement, dans la comparaison selon le niveau de scolarité, ce sont les directions ayant des diplômes de maîtrise et plus qui ont obtenu des scores moyens les plus élevés dans les relations interpersonnelles, dans la finalité d'éducation et dans la finalité d'identité du leadership éducatif. Plus les directions ont un niveau de scolarité élevé, plus elles s'occupent des relations interpersonnelles dans les écoles, plus elles estiment que leur leadership tend à améliorer la qualité de l'éducation des élèves et à aider ces derniers à construire et à développer leur identité. Donc la formation des directions d'école est une variable essentielle pouvant les aider à faire la différence dans leur fonction.

Tableau 4.33

Sommaire du test-t et de l'analyse de variance (ANOVA) comparant les directions sur les facteurs de leadership éducatif

Variables pour lesquelles il existe des différences significatives de moyennes	Sources de différences significatives entre les groupes
1) Niveau de scolarité Baccalauréats Maîtrise et plus	a) Relations interpersonnelles b) Finalité d'éducation c) Finalité d'identité
2) Fonction occupée Direction Direction adjointe	a) Pratiques de leadership axées sur la pédagogie b) Pratiques de leadership axées sur les groupes c) Finalité de gestion
3) Groupe d'âges Moins de 40 ans 40 – 49 ans 50 ans et plus	a) Pratiques de leadership axées sur la pédagogie b) Pratiques de leadership axées sur les groupes c) Pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté d) Finalité d'éducation e) Finalité d'identité
4) Régions de l'Ontario Est Centre Sud Nord	a) Finalité de contrôle b) Finalité d'éducation c) Finalité d'identité
5) Expérience en direction Moins de 5 ans 5 – 9 ans 10 ans et plus	a) Pratiques de leadership axées sur la pédagogie b) Pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté c) Finalité de contrôle d) Finalité d'éducation e) Finalité d'identité
Variables pour lesquelles il n'y a pas de différences significatives de moyennes	Aucune source de différences significatives entre les groupes
1) Genre (hommes, femmes) 2) Expérience en enseignement 3) Expérience en direction adjointe 4) Taille des écoles 5) Secteur (public, catholique) 6) Paliers d'enseignement	Remarques : les différences dans les scores moyens de ces groupes faisant parties de ces variables sont dues au hasard et ne sont pas significatives, $p > 0,05$.

Deuxièmement, dans la comparaison selon la fonction, ce sont les personnes qui occupent la fonction de direction, en comparaison avec la fonction de direction adjointe, qui ont obtenues les moyennes les plus élevées tant au niveau des pratiques de leadership axées sur la pédagogie, des pratiques de leadership axées sur les groupes qu'au niveau de la finalité de gestion. Donc, les personnes au poste de direction sont plus centrées sur ces pratiques de leadership que ne le sont celles au poste de direction adjointe.

Troisièmement, dans la comparaison selon le groupe d'âges chez les directions d'école, l'analyse de variance a permis de connaître que plus on est âgé, plus on s'occupe des activités pédagogiques, plus on entretient de bonnes relations avec les groupes de travail dans les écoles et plus on améliore les rapports école – communauté. Il en est de même que plus on est âgé, plus on juge que son leadership dans les écoles favorise une meilleure éducation aux élèves tout en les amenant à construire et à développer leur identité.

Quatrièmement, dans la comparaison selon les régions de l'Ontario, ce sont les directions dans l'Est et dans le Nord qui ont obtenu des scores moyens les plus élevés au niveau de la finalité de contrôle, de la finalité d'éducation et de la finalité d'identité. En effet, les directions dans l'Est et dans le Nord de l'Ontario sont plus enclines que celles dans le Centre Sud à croire que leur leadership est de nature à contrôler les activités administratives de leurs écoles, à assurer une meilleure éducation aux élèves et à développer chez ces derniers leur identité.

Finalement, dans la comparaison selon l'expérience au poste de direction, ce sont les personnes qui ont acquis beaucoup d'expérience dans la fonction qui ont obtenu des scores moyens les plus élevés tant dans les pratiques de leadership axées sur la pédagogie, dans les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté que dans les finalités de contrôle, d'éducation et d'identité. Plus les directions ont acquis de l'expérience dans leur fonction, plus elles accordent de l'importance aux activités pédagogiques, aux rapports entre les écoles et la communauté, à l'éducation des élèves, à la bonne gestion des écoles et au développement de l'identité culturelle chez les élèves. Bref, les variables telles que le «niveau de scolarité» des directions, le «poste occupé», l'«âge», les «régions» où se trouvent les écoles et l'«expérience dans la fonction de direction» sont à considérer dans l'étude du leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire.

4.6. Résumé des résultats

Ce chapitre a permis de présenter les caractéristiques socioprofessionnelles des directions, les caractéristiques sociodémographiques des écoles, les perceptions générales des directions du leadership, les facteurs émergeant du leadership éducatif des directions, les relations entre les variables de l'étude et la comparaison des moyennes des groupes composant notre échantillon.

4.6.1. Résumé des caractéristiques socioprofessionnelles

Au niveau des caractéristiques socioprofessionnelles, les femmes ont été légèrement plus nombreuses que les hommes à participer à l'étude. Les personnes occupant la fonction de direction dans les écoles de langue française de l'Ontario sont jeunes, près de 64 % ont moins de 50 ans. Elles sont aussi très scolarisées, plus de 51 % ont au moins un baccalauréat et près de 49 % ont au minimum un diplôme de maîtrise. Ces personnes ont beaucoup d'expérience dans le domaine de l'enseignement, par exemple, près de 76 % des directions ont plus de 10 années dans l'enseignement. Toutefois, leur expérience dans la fonction de direction n'est pas aussi élevée. À titre d'exemple, près de 81 % des personnes occupant le poste de direction d'écoles ont moins de 10 années d'expérience dans la fonction. Notre échantillon se compose de 147 directions et de 43 directions adjointes, soit un total de 190 participants. Ces derniers sont répartis dans trois régions selon les codes postaux qu'ils ont fournis : l'Est de l'Ontario (32 %), le Centre Sud (28,70 %) et le Nord (39,30 %). La répartition de notre échantillon selon le secteur éducatif est la suivante : 27,40 % des participants dirigent les écoles publiques et 72,60 % appartiennent au secteur catholique. Finalement, 44,15 % de nos participants sont des écoles élémentaires, 17,02 % viennent des écoles secondaires, 25,53 % des paliers élémentaire et intermédiaire et 13,30 % dirigent des écoles intermédiaire et secondaire.

4.6.2. Résumé de la perception globale du leadership

La perception des directions portait sur leurs «prédispositions à exercer le leadership», sur leurs propres «pratiques de leadership» et sur les «finalités du leadership» éducatif exercé dans les écoles. Premièrement, en matière de «prédispositions à l'exercice du leadership», les directions y accordent, en général, beaucoup d'importance. Toutefois, elles estiment que leur marge de manœuvre pour appliquer ces prédispositions est mince. Ceci indique que les directions d'école n'ont pas toujours les moyens nécessaires pour mettre en pratique ce qu'elles croient être le leadership dans le cadre de leurs fonctions. Les ressources et les moyens pour les directions en milieux minoritaires demeurent essentiels à cet égard.

Deuxièmement, en matière de pratiques de leadership, ce sont les pratiques de leadership «transformationnel» et les «relations avec les individus dans les écoles» qui apparaissent les plus courantes chez les directions. Suivent dans l'ordre d'importance, les pratiques de leadership axées sur la pédagogie, celles axées sur les «relations direction *versus* groupes», le style transactionnel et le leadership axé sur les «rapports des écoles avec la communauté».

Enfin, en ce qui a trait aux finalités du leadership, les directions sont globalement très d'accord que leur influence actuelle dans les écoles a des finalités de contrôle, de gestion, de pédagogie, d'éducation, d'identité et d'écologique qui consiste à améliorer les rapports de l'école avec la communauté.

4.6.3. Résumé des facteurs émergeant du leadership des directions

Ce chapitre a également permis d'identifier les facteurs de leadership prédominants chez les directions d'école de langue française de l'Ontario tant au niveau des prédispositions à l'exercice du leadership, des pratiques de leadership que sur le plan des finalités du leadership éducatif.

4.6.3.1. Prédispositions à l'exercice du leadership

Une analyse factorielle exploratoire a permis d'identifier trois facteurs expliquant les prédispositions à l'exercice du leadership chez les directions. Le premier facteur porte sur les relations interpersonnelles. Celles-ci sont décrites par la capacité des directions à inspirer confiance, à se montrer responsables, honnêtes et justes dans leurs décisions. Les relations interpersonnelles des directions portent également sur leur capacité à créer une culture organisationnelle et à établir une ambiance qui incite à la participation dans la vie active de l'école. Ce facteur traduit également le sens d'éthique et de respects des directions.

Le second facteur relatif aux prédispositions à l'exercice du leadership chez les directions désigne la stratégie. Celle-ci se caractérise par la sensibilité, l'empathie et la capacité des directions d'être à l'écoute de leurs employés. En termes de stratégie, les directions mettent l'emphase sur la capacité : (i) de mettre en œuvre des réformes, (ii) de motiver et d'influencer,

(iii) de provoquer, d'initier et de piloter les changements, (iv) de déléguer des rôles et des responsabilités, (v) de pouvoir résoudre les problèmes quotidiens et de gérer les conflits.

Enfin, le troisième facteur porte sur la vision. Pour les directions, il demeure essentiel que la mission ainsi que la vision de leur école soient élaborées de façon claire et précise. Elles estiment important d'établir des buts et des objectifs réalisables et de disposer des ressources nécessaires leur permettant de remplir leurs fonctions de direction.

4.6.3.2. Pratiques de leadership

L'analyse factorielle exploratoire a également permis d'identifier trois facteurs dans les pratiques de leadership des directions d'école. Il s'agit des «pratiques de leadership axées sur la pédagogie», des «pratiques de leadership axées sur les groupes» et des «pratiques de leadership axées sur les rapports école-communauté».

D'abord, les pratiques de leadership axées sur la pédagogie portent essentiellement sur la gestion du curriculum, l'évaluation des élèves, la cohésion entre l'enseignement et l'apprentissage, l'encadrement aux enseignants, la communication avec les partenaires de l'école, la qualité de l'enseignement, la qualité de la langue parlée et écrite à l'école, les résultats à atteindre et la disponibilité des ressources pédagogiques.

Ensuite, les pratiques de leadership axées sur les groupes consistent à s'assurer que ces derniers participent et collaborent en vue d'améliorer la gestion de l'école, à amener les

enseignants à avoir confiance dans la gestion de la direction, à encourager les enseignants à acquérir de nouvelles compétences et qualification et à traiter différemment les problèmes que confronte l'école. Les considérations pour les groupes se manifestent également par les efforts pour maintenir la cohésion dans les groupes de travail, pour rendre les ressources disponibles et pour interagir de manière constructive.

Enfin, les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté consistent à aider les élèves à mieux connaître leur communauté en les renseignant sur les institutions, les organismes, les personnages présents et passés de la communauté. Dans les rapports avec la communauté, les directions mettent l'emphase sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire de la communauté en sensibilisant sur les enjeux. Les directions semblent travailler avec les groupes communautaires, les groupes socioculturels en mettant sur pied des programmes qui permettent à l'élève de mieux connaître son milieu, ses valeurs et l'histoire de sa communauté. Les directions confirment également qu'elles font des efforts pour aider les élèves à s'ouvrir au monde tout en les sensibilisant sur la diversité culturelle dans la communauté.

4.6.3.3. Finalités du leadership

Selon les résultats de l'analyse factorielle, les finalités du leadership des directions se regroupent en quatre facteurs. Il s'agit des finalités de contrôle, de gestion, d'éducation et d'identité.

En ce qui a trait à la finalité de contrôle, les directions croient que leur influence amène les élèves à accepter et à respecter plus facilement les règlements, le code de vie et la discipline de l'école. Pour les directions, leur influence permet d'améliorer la qualité des services, d'assurer l'ordre, la sécurité des personnes, l'entretien et la sûreté des lieux. Elles considèrent que leur leadership transforme l'école en un lieu favorisant l'enseignement et l'apprentissage et qu'il développe chez les élèves leurs habilités sociales en les amenant à mieux gérer leurs comportements.

En ce qui concerne la finalité de gestion, les directions demeurent aussi persuadées que leur leadership incite à collaborer et à participer dans la vie de l'école, renforce la culture organisationnelle de l'école, permet d'améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats scolaires. Elles pensent aussi que leur leadership permet d'améliorer la relation entre les écoles et les parents.

Pour ce qui est de la finalité d'éducation, les directions se disent assurées que leur leadership crée chez les élèves le sens de responsabilité, l'autonomie et le goût d'apprendre. Les directions croient également que leur influence permet d'améliorer la compétence en français et dans les autres matières enseignées à l'école.

Finalement, en matière de finalité d'identité, les directions sont convaincues que leur leadership transforme l'école en un lieu qui représente de plus en plus les valeurs et les aspirations de la communauté. Elles croient que leur leadership développe chez les élèves le

sentiment d'appartenance à leur milieu et qu'il permet de renforcer les liens avec la communauté.

4.6.4. Résumé des relations entre les variables de l'étude

Ce chapitre a également permis d'examiner les relations entre les variables de l'étude. Dans un premier temps, une matrice d'inter corrélations montre que 42 des 45 paires de variables relatives aux prédispositions à l'exercice du leadership, aux pratiques et aux finalités du leadership sont positivement corrélées. La taille des corrélations varie de faible à très élevée selon la grille d'interprétation proposée par Cohen (1988).

Dans un deuxième temps, des analyses de régression multiple de type «*Stepwise*» ont permis de connaître les meilleures combinaisons linéaires qui existent entre les caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques des directions, les variables décrivant les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques et les finalités du leadership exercé dans les écoles de langue française de l'Ontario.

Premièrement, selon les résultats des analyses de régression, ce sont le niveau de scolarité des directions, les pratiques axées sur les groupes et celles orientées vers l'amélioration des rapports école – communauté qui influent sur les finalités du leadership éducatif qui sont d'ordres contrôle, gestion, éducation et identité.

Deuxièmement, les caractéristiques et les facteurs qui ont des effets directs sur les pratiques de leadership des directions se révèlent le groupe d'âge, les paliers d'enseignement, les prédispositions à développer de la stratégie et à construire une vision de l'avenir de l'école franco-ontarienne.

Troisièmement, le groupe d'âge a des effets directs sur les relations interpersonnelles chez les directions. En dernier lieu, la vision des directions est influencée par leur niveau de scolarité, c'est-à-dire que plus les directions ont un niveau de scolarité élevé, plus elles accordent de l'importance à la vision en tant que leaders.

4.6.5. Résumé des différences de moyennes des groupes socioprofessionnels

En dernière analyse, ce chapitre a aussi permis de comparer les moyennes de différents groupes socioprofessionnels de l'échantillon par rapport aux facteurs décrivant les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership et les finalités du leadership éducatif des directions.

Les caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques comme :

- le sexe,
- l'expérience en enseignement,
- l'expérience au poste de direction adjointe,
- la taille des écoles en élèves,
- les secteurs (public, catholique),

- les paliers d'enseignement (élémentaire, moyen-intermédiaire et secondaire)

ne montrent aucune différence significative par rapport aux facteurs décrivant les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership et les finalités du leadership éducatif des directions. Les différences observées dans les moyennes obtenues par ces groupes ne sont pas pertinentes aux analyses statistiques.

Toutefois, les variables comme :

- le niveau de scolarité,
- les fonctions occupées,
- les groupes d'âges,
- les régions,
- l'expérience au poste de direction

montrent des différences significatives de perceptions pour certains facteurs relatifs aux prédispositions à l'exercice du leadership, aux pratiques de leadership et aux finalités du leadership éducatif des directions.

Premièrement, les directions les plus scolarisées sont plus enclines que celles qui le sont moins à favoriser les relations interpersonnelles dans les écoles. Les plus scolarisées sont également plus convaincues que leur leadership assure une meilleure éducation aux élèves et qu'il permet à ces derniers de construire et de développer leur identité.

Deuxièmement, l'analyse comparative des scores moyens obtenus par les groupes d'âges a permis de constater que plus les répondants sont âgés, plus ils valorisent les activités

pédagogiques, plus ils démontrent de la considération pour les groupes à l'école et plus ils sont enclins à entretenir de bons rapports avec la communauté. Ce sont également les plus âgés qui sont plus enclins à croire que leur influence actuelle dans les écoles tend vers des finalités identitaires et éducatives. Plus les répondants sont avancés en âge plus leur score moyen paraît élevé sur ces aspects de leadership.

Troisièmement, une comparaison multiple des moyennes par région géographique a permis de remarquer que les directions dans l'Est de l'Ontario sont plus enclines que celles dans le Centre Sud de la province à considérer que leur leadership a une visée identitaire. Les directions dans l'Est jugent également que leur leadership a pour objectif le contrôle, l'ordre, la discipline, la sécurité des personnes, l'entretien et la sûreté des lieux. Cependant, tant les directions dans l'Est que celles dans le Nord de l'Ontario sont plus sujettes que les directions dans le Centre Sud à considérer que leur leadership a une finalité éducative.

Quatrièmement, en matière d'expérience au poste de direction, plus on en a acquis, plus on démontre de la considération pour les activités pédagogiques, plus on juge nécessaire d'établir de bons rapports avec la communauté, plus on croit que son influence a une visée identitaire et éducative. Plus on acquiert de l'expérience au poste de direction, plus on admet que son influence vise le contrôle, la discipline, la sécurité, le respect des personnes et des lieux.

Bref, les variables «niveau de scolarité», «fonctions occupées», «âges», «régions» et «expérience au poste de direction» d'école sont à considérer dans la recherche sur le leadership dans les milieux francophones minoritaires.

En conclusion, ce chapitre a permis de dresser un profil des caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques des directions d'école de langue française de l'Ontario. Il a aussi permis de connaître la perception des directions de leurs prédispositions à l'exercice du leadership, de leurs pratiques de leadership et des finalités du leadership éducatif exercé dans les écoles. Dans ce chapitre, on a identifié et décrit, premièrement, les trois facteurs émergents des prédispositions des directions à l'exercice du leadership. Il s'agit des «relations interpersonnelles», de la «stratégie de leadership» et de la «vision» chez les directions d'école. Deuxièmement, on a également présenté et décrit les trois facteurs émergents des pratiques de leadership des directions. Ce sont les «pratiques de leadership axées sur la pédagogie», les «pratiques de leadership axées sur les groupes» et les «pratiques de leadership axées sur les rapports école-communauté». Et, troisièmement, quatre facteurs permettent d'expliquer les finalités du leadership éducatif des directions. Il s'agit des finalités de «contrôle», de «gestion», d'«éducation» et d'«identité». Une analyse d'inter corrélations de Pearson a révélé que les facteurs de leadership sont positivement reliés les uns aux autres. Selon la grille d'interprétation proposée par Cohen (1988), la taille des relations observées entre les facteurs de leadership éducatif chez les directions varie de faible à très élevée. Ce chapitre a aussi permis d'expliquer la variation dans un facteur de leadership par d'autres variables explicatives. Enfin, une analyse comparative des moyennes des groupes composant notre échantillon a permis d'examiner les différences significatives de perception pour les variables comme le «niveau de scolarité», la «fonction occupée», l'«âge», les «régions» de l'Ontario et l'«expérience au poste de direction».

CHAPITRE V

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre nous discutons les principaux résultats de la recherche dont l'objectif consistait à décrire le leadership éducatif selon la perception des directions d'école de langue française de l'Ontario. Le chapitre comporte trois parties. La première présente le profil du leadership éducatif des directions en le comparant avec certains modèles de leadership présentés dans le cadre de référence à cette recherche. La deuxième partie illustre, à partir des résultats de cette présente recherche, notre modèle de leadership éducatif relatif au milieu linguistique et culturel minoritaire. La dernière partie est une discussion sur la dynamique du leadership éducatif des directions.

5.1. Profil du leadership éducatif des directions d'école

Cette section présente et discute le profil du leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario. L'analyse factorielle des données recueillies auprès des directions a permis de décrire leur leadership éducatif en dix composantes distinctes, telles : 1) les relations interpersonnelles; 2) la stratégie de leadership; 3) la vision; 4) les pratiques de leadership axées sur la pédagogie; 5) les pratiques de leadership axées sur les groupes; 6) les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté; 7) la finalité de contrôle; 8) la finalité de gestion; 9) la finalité d'éducation et 10) la finalité d'identité. Ces composantes se répartissent dans les trois catégories suivantes : les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership et les finalités du leadership éducatif.

Première catégorie : Prédispositions des directions à l'exercice du leadership éducatif

Selon les résultats présentés et analysés au chapitre précédent, trois composantes décrivent les prédispositions des directions à l'exercice du leadership éducatif. Les trois composantes sont: les relations interpersonnelles, la stratégie de leadership et la vision.

1) Les relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles chez les directions d'école sont décrites par des comportements qui inspirent confiance, par des actions qui caractérisent la responsabilité, l'honnêteté, l'équité, le respect et la justesse envers soi et envers les autres. Ce constat rejoint la pensée de Mintzberg (1975, 1984) qui souligne l'importance pour les dirigeants d'établir de bonnes relations interpersonnelles avec leur personnel. Les relations interpersonnelles se réfèrent également à la capacité des directions d'adopter des comportements éthiques dans les faits, les actions et les gestes quotidiens relatifs à leur fonction. Ce constat est aussi conforme à la pensée de Langlois (2002) qui insiste sur la nécessité d'adopter des comportements éthiques dans toutes les sphères de la gestion scolaire. Les relations interpersonnelles et l'éthique ne correspondent pas à une «utopie», à un idéal lointain, mais à un «devoir» ou à une «nécessité» (Langlois, 2002) puisque le futur de la communauté franco-ontarienne dépend en grande partie des directions d'école qui sauront inspirer aux élèves ce que Northouse (2007), Sergiovanni (1992) et Starratt (1991, 1994) décrivent comme étant l'esprit de justice sociale, d'équité, de responsabilité, d'honnêteté, de respect envers soi et envers autrui.

Les relations interpersonnelles chez les directions se réfèrent également à leurs capacités de négociation, de communication et à l'établissement d'un climat organisationnel visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que la participation active dans les activités scolaires. Elles signifient l'entregent dans la manière d'agir avec les personnes, c'est la prédisposition à une culture organisationnelle (Barney, 1986; Schein : 1985, 1990) dans les écoles incitant à la motivation et à la participation (Howden et Kopiec, 2002; Howell et Avolio, 1992). Les relations interpersonnelles font partie des rôles essentiels des dirigeants d'organisations (Mintzberg : 1975, 1984). Selon la «grille de leadership» de Blake et Mouton (1964, 1978, 1985), les relations interpersonnelles des directions d'école ressemblent à la gestion centrée sur le travail en équipe, soit le «*Team Management Leaders*» ou à l'«*empowerment du personnel enseignant au regard de la mission spécifique de l'école en milieu minoritaire*» (Lapointe, 2002, p. 45). Pour le bon fonctionnement des établissements scolaires, il demeure important que les directions entretiennent de bonnes relations avec les enseignants, les élèves, les parents et la communauté desservie par les écoles.

2) La stratégie de leadership

La stratégie de leadership est la deuxième composante décrivant les prédispositions des directions à l'exercice du leadership. La stratégie de leadership des directions correspond à leur capacité d'être sensibles, emphatiques et à l'écoute des enseignants, des élèves, des parents et/ou des membres de la communauté. Les directions font usage de la stratégie pour initier les changements dans les écoles, pour motiver et influencer les enseignants, pour mettre en œuvre

des réformes, pour gérer les conflits, pour résoudre les problèmes, pour négocier et pour s'entretenir avec les différents partenaires des écoles. La stratégie de leadership passe également par la délégation des rôles et des responsabilités. Les différents aspects attachés à la stratégie chez les directions se réfèrent à ce que Lapointe (2002) appelle le «leadership de compétence» dans la mesure où ces dernières font preuve d'une compréhension et d'une connaissance approfondie de la complexité de la fonction qu'elles occupent et des rôles qu'elles jouent dans leur école respective. La stratégie semble constituer une «valeur ajoutée» au leadership des directions (Sergiovanni: 1990, 1994, 1999) dans leur façon de mener la destinée de leur école respective. Pour les écoles évoluant en milieu minoritaire, développer des stratégies de leadership constitue un atout pour pouvoir réaliser des choses et faire avancer les dossiers critiques, pour faire face aux difficultés, pour mettre en application les réformes, pour effectuer des changements ou pour bâtir et entretenir des liens dans la communauté. La stratégie de leadership des directions peut être ici considérée comme étant de la «tactique diplomatique ou politique» qui leur permet de mieux exercer leur fonction. L'usage de la stratégie dans l'exercice de leur fonction empêche les directions de s'isoler professionnellement (Thibodeau et al., 1997) et d'être mal perçues par le personnel enseignant (Kirby et Blase, 2001). En plus des relations interpersonnelles discutées antérieurement et la stratégie de leadership, les directions d'école franco-ontariennes font preuve de vision dans la gestion de leur école respective.

3) La vision

La «vision» est la dernière composante retenue pour décrire les prédispositions à l'exercice du leadership éducatif. Pour les directions d'école franco-ontariennes, il demeure

essentiel d'avoir une mission, d'énoncer la raison d'être des écoles, d'élaborer une vision de l'avenir de ces écoles et de se fixer des buts et des objectifs réalisables. La vision constitue une représentation cognitive du futur de l'école dans son milieu, une image mentale de ce que l'école doit être dans le temps (Bennis et Nanus, 1985). Cette carte cognitive consiste à exprimer une vision, un rêve, un objectif ou un but à atteindre ou l'affirmation d'une mission. Il s'agit d'un état futur de l'école envisagée, désirée et voulue. La vision représente un guide ou un fil conducteur dans les actions à entreprendre dans le but d'améliorer la situation actuelle de son organisation (Nanus, 1992; Bennis, 1994; Collins et Porras, 1996). Pour réaliser sa vision institutionnelle, un processus de changement s'impose. Ceci va solliciter les directions à faire preuve d'une capacité d'analyse, à proposer des solutions appropriées aux problèmes identifiés, à innover, à mettre en œuvre et à s'assurer que le processus de changement suit son cours, à apporter les corrections nécessaires au processus et à maintenir un suivi continu. Selon Schoeb (2004), pour entreprendre de telles actions, les directions d'école doivent se doter des compétences et des connaissances nécessaires leur permettant d'appréhender l'avenir (Lapointe, 2002). Le développement d'une vision éducative est une opération dynamique permanente, un exercice qui se justifie par un contexte de changement continu faisant appel à un haut degré de compétence, d'expérience et de professionnalisme (Schoeb, 2004). Ainsi, pour les directions, la vision éducative signifie être en mesure d'anticiper l'avenir de l'école franco-ontarienne et de se montrer capable de le concrétiser. Comme l'indique Revolon (1999, p. 9), «la vision suppose que le futur n'est pas donné, mais qu'il appartient à chacun de le construire». À ce sujet, Palestini (2003, p.35) mentionne que «la première responsabilité d'un leader consiste à définir la réalité et le devenir de son organisation à travers une vision» qui soit inspirante, créatrice, motivante et qui incite à évoluer (Bennis, 1994; Grady et al., 1989; Kirby et Blase, 2001). Ceci suppose que la

vision doit être commune et partagée par les personnes concernées. Selon Lapointe (2002), la vision pour les écoles en contexte minoritaire doit s'orienter vers la construction et le développement identitaire francophone par exemple, vers la diffusion et la protection de la langue et de la culture minoritaires. Les directions d'école de langue française de l'Ontario se montrent sensibles à cet égard.

En résumé, les «relations interpersonnelles», la «stratégie de leadership» et la «vision» sont les trois composantes qui permettent d'expliquer les prédispositions des directions d'école à l'exercice du leadership. Les recherches futures en matière de leadership éducationnel doivent tenir compte de ces composantes de leadership.

Deuxième catégorie : Pratiques de leadership des directions d'école

Comme les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership éducatif des directions d'école comprennent trois composantes: les pratiques de leadership axées sur la pédagogie, les pratiques de leadership axées sur les groupes et les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté.

1) Les pratiques de leadership axées sur la pédagogie

Les «pratiques de leadership axées sur la pédagogie» portent essentiellement sur la capacité des directions à gérer le curriculum et l'enseignement dans les écoles, à s'assurer de l'évaluation des élèves et à effectuer de la supervision pédagogique. Les résultats montrent que

les directions s'adonnent de façon coutumière à ces activités pédagogiques dans les écoles. Par exemple, les directions affirment toujours s'assurer qu'il y a cohésion entre le curriculum, les objectifs d'enseignement, l'enseignement dispensé et les résultats scolaires atteints. Les résultats relatifs à ces pratiques de leadership pédagogique sont en conformité avec ceux obtenus par Hallinger (2003), Hallinger et Murphy (1987a, 1987b). Selon ces derniers, la gestion du curriculum, de l'enseignement, de l'apprentissage et l'évaluation des progrès des élèves ainsi que la supervision constituent les principales fonctions d'une direction d'école. De plus, les pratiques de leadership axées sur la pédagogie se traduisent également par la communication aux instances concernées du bon fonctionnement des écoles, des projets éducatifs, des modes d'évaluations des élèves et des résultats obtenus lors des examens. Par rapport à la communication, Heck et al. (1990) ont déjà souligné l'importance de celle-ci en matière de gestion scolaire. Les informations relatives aux activités pédagogiques, à l'exception de celles ayant un caractère confidentiel, doivent être disponibles, diffusées et communiquées aux personnes touchées par l'école (Gba et Girard, 1998). Plusieurs recherches ont soutenu que les directions d'école peuvent influencer la réussite scolaire en effectuant une gestion appropriée des activités pédagogiques, une supervision intelligente de l'organisation de l'enseignement et en établissant dans les écoles un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage (Johnson et Snyder, 1986; Heck et al., 1990; Hallinger, 2003; Leithwood et Montgomery, 1982). Les comportements et les attitudes de leadership qu'exercent les directions en matière de la pédagogie, de l'évaluation et de la supervision ont des effets positifs sur l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles (Ouellet, 1993). Nos résultats montrent que les directions d'école de langue française de l'Ontario sont sensibles à cet égard.

2) Les pratiques de leadership axées sur les groupes

Les résultats présentés au chapitre précédent montrent que les directions accordent de l'importance aux groupes de travail dans les écoles. Pour les directions, travailler en groupe constitue une façon d'améliorer l'école en termes de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et des services fournis aux élèves. Les pratiques de leadership axées sur les groupes se manifestent par le maintien de la cohésion des groupes en misant sur la collaboration, le respect mutuel, le partage des expériences et par la participation active dans les activités éducatives. Ces pratiques de leadership s'accordent avec les «relations interpersonnelles» décrites antérieurement. Les comportements des directions par rapport aux groupes de travail peuvent amener les enseignants à avoir confiance dans l'autorité de la direction (Howden et Kopiec, 2002; Ingram, 1997; Kirby et Blase, 2001; Thibodeau et al., 1997). Les relations positives entre les directions et le personnel enseignant dans les écoles peuvent permettre aux directions de se faire accepter plus aisément par les enseignants et d'éviter de se trouver dans l'isolement professionnel (Thibodeau et al., 1997). Les enseignants se sentent ainsi plus motivés et plus supportés dans l'accomplissement de leurs activités éducatives (Graen et Scandura, 1987; Graen et Uhl-Bien : 1991, 1995; Ingram, 1997; Kirby et Blase, 2001). Ces relations positives contribuent à créer un climat organisationnel favorable à un enseignement de qualité et au bon fonctionnement des écoles (Schein : 1985, 1990; Howden et Kopiec, 2002). Les pratiques de leadership éducatif axées sur les groupes vont dans le sens du cadre théorique mettant l'emphase sur l'aspect humain dans les organisations. Cette approche établit un cadre de collaboration où les directions d'école accordent de l'importance aux enseignants et au travail en équipe dans le

but d'atteindre les objectifs éducatifs établis. Ainsi, les groupes de travail dans les écoles sont considérés comme des entités qui collaborent et qui participent à la résolution de problèmes, aux activités pédagogiques et à l'amélioration de l'institution. C'est ce que Lapointe (2002, p. 45), dans son modèle, appelle le «leadership participatif». Selon Likert (1967), l'intégration d'autres personnes dans la vie active de l'école constitue un style de leadership qui est soit «participatif», soit «démocratique». Blake et Mouton (1964, 1978, 1985) qualifient les pratiques de leadership axées sur les groupes comme étant des comportements associés aux «leaders de type 9,9 ou *Team Management Leaders*». Les directions de ce style privilégient habituellement le travail collectif ou de groupe. Par ailleurs, les directions d'école dont les pratiques de leadership sont axées sur les groupes se définissent soit comme des «artistes purs», soit comme des «artiste affables» dans la configuration de leadership de Pitcher (1997). En milieu linguistique et culturel minoritaire, le leadership participatif dans les écoles consiste à «développer, avec une équipe solide, une vision positive de l'école, qui est perçue comme protectrice de la langue et de la culture» (Lapointe, 2002, p. 45).

3) Les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté

Les «pratiques axées sur les rapports école – communauté» constituent la dernière composante servant à décrire les perceptions des directions d'école de langue française de l'Ontario de leur leadership éducatif. Les pratiques axées sur les rapports école – communauté consistent à faire découvrir aux élèves les institutions, les personnalités ainsi que les organismes socio-économiques et culturels de la communauté francophone de la province. Les directions exerçant un leadership axé sur la communauté encouragent un enseignement qui valorise

l'histoire et la culture de la communauté. Elles établissent des rapports avec les groupes communautaires et des personnalités du milieu pour qu'ils viennent à l'école rencontrer les élèves et faire des exposés sur leur raison d'être en tant que groupes communautaires. De telles pratiques de leadership se manifestent également dans la promotion de la culture et de la langue du milieu, dans les relations avec les parents, dans le respect pour la diversité et dans les relations avec les organismes socio-économiques. Ces comportements de leadership sont intéressants puisque l'école en milieu minoritaire n'a pas que des rôles traditionnels à jouer comme éduquer, instruire et socialiser. Elle exerce des rôles additionnels liés à la protection et à la promotion de la langue, de l'identité et de la culture de la communauté (Gérin-Lajoie : 2001, 2002; Gouvernement de l'Ontario, 2004; Lapointe, 2002; Bordeleau, 1993; Tardif, 1993; Thériault, 1999). Bien que l'école en contexte minoritaire au Canada bénéficie d'un cadre juridique qui établit son existence (la Loi sur l'éducation, l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés), elle affronte les dangers associés à l'assimilation linguistique et culturelle en faveur de la langue de la population majoritaire, à l'exogamie, à la démographie décroissante, à l'urbanisation qui accentue la dispersion de la minorité francophone et à la mondialisation des économies et des savoirs qui tend à générer une uniformisation linguistique et culturelle (Landry et Allard : 1997, 1999; Heller et Labrie, 2001; Gouvernement de l'Ontario, 2004). Ces phénomènes jouent en défaveur de l'espace francophone dans le monde (Agence internationale de la francophonie, 2002) et des communautés linguistiques, identitaires et culturelles minoritaires au Canada (Bernard : 1990a et b; Gérin-Lajoie : 2001, 2002; Heller et Labrie, 2001; Lapointe, 2002). Dans de telles circonstances, l'établissement de bons rapports entre l'école et sa communauté demeure primordial pour pouvoir relever les défis auxquels tant la communauté et l'école font face. Pour plusieurs chercheurs, ces rapports ont lieu dans le cadre d'un partenariat

permanent entre l'école, la famille et la communauté desservie (Epstein et al., 2002; Epstein, 2003; Epstein et Clark Salinas, 2004; Frenette, 2003; Gérin-Lajoie, 2001; Henderson et Mapp, 2002). Comme le rapportent Epstein et ses collaborateurs, ce partenariat entre l'école, les familles et la communauté se fonde sur six axes : 1) le renforcement du rôle parental en aidant les familles à mieux comprendre et à mieux encadrer le développement de leurs enfants et de leurs adolescents; 2) l'établissement d'un réseau de correspondance fiable qui consiste à communiquer avec les familles au sujet des programmes éducatifs, des progrès des élèves et des accomplissements de l'école; 3) la création de programmes de bénévolat ouvert aux parents et aux membres de la communauté, les invitant à participer aux activités éducatives et soutenir les élèves et les programmes scolaires; 4) la décentralisation de la prise de décision en acceptant que des associations comme les conseils d'école ou d'autres groupes communautaires à participer dans les prises de décision à l'école; 5) l'encouragement de l'apprentissage à la maison; 6) la collaboration avec les organismes économiques et sociocommunautaires comme les entreprises, les médias, l'église ou tout autre groupe œuvrant dans la promotion de la culture, des actions communautaires et citoyennes (Epstein et al., 2002; Epstein, 2003; Epstein et Clark Salinas, 2004).

En résumé, les pratiques de leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario sont centrées essentiellement sur la pédagogie, sur les groupes de travail dans les écoles et sur les rapports école – communauté. Ces trois composantes sont importantes dans la compréhension du leadership éducatif dans ce milieu linguistique et culturel minoritaire canadien. Qu'en est-il des finalités du leadership éducatif des directions?

Troisième catégorie : Finalités du leadership éducatif des directions

La troisième catégorie comprend les composantes qui définissent les finalités du leadership éducatif des directions d'école franco-ontariennes. Selon les résultats présentés au chapitre précédent, quatre composantes décrivent les finalités du leadership éducatif des directions. Il s'agit des finalités de contrôle, de gestion, d'éducation et d'identité.

1) La finalité de contrôle

Pour les directions d'école, la «finalité de contrôle» du leadership éducatif consiste à faire accepter et respecter les règlements et la discipline dans les écoles, à assurer l'ordre, la sécurité des personnes, l'entretien et la sûreté des lieux. La finalité de contrôle porte également sur l'amélioration de la qualité de services offerts aux élèves. Les directions croient que leur influence actuelle tend : à transformer leur école respective en un lieu accueillant où il fait bon d'apprendre, à permettre aux enseignants de mettre à profit tant leur compétence, leur expertise que leur créativité et à développer chez les élèves leurs habilités sociales tout en les amenant à mieux gérer leurs comportements en tant que personnes. Il s'agit pour les directions de s'assurer du bon fonctionnement de leur école et d'avoir le contrôle sur le cours des événements. Selon la taxonomie des rôles de Mintzberg (1973), le contrôle constitue l'un des rôles que les dirigeants d'organisations sont appelés à exercer. Bergeron (2001) et Mockler (1972) ont également souligné que le contrôle est l'une des fonctions exercées par les gestionnaires. En mettant l'accent sur le contrôle dans la gestion des écoles, les directions ne font qu'exercer une partie de

leur fonction et de leurs responsabilités (Drucker, 1985). Ainsi, la finalité de contrôle du leadership des directions d'école de langue française de l'Ontario concorde avec les quotidiennetés et les «rôles folkloriques» des gestionnaires décrits par Mintzberg (1975, 1984) et par Pépin (1987). La composante «contrôle» est dominante dans l'exercice du leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire. Pour les directions, tout ce qui a rapport avec la discipline, le respect, les règlements, les codes de conduite, la sécurité des personnes et des lieux, est important. Leur influence tend vers le bon fonctionnement de leur école. Cette finalité ressemble au *«leadership d'autoempowerment»* décrit par Lapointe (2002, p. 45). La finalité de contrôle chez les directions d'école franco-ontariennes rejoint la pensée de Mintzberg (1979) qui décrit l'école comme une bureaucratie où les directions travaillent comme des professionnels qui possèdent une formation spécialisée et souhaitent jouir d'une autonomie de fonctionnement et d'un certain contrôle sur le comportement organisationnel. C'est dans cette zone de contrôle que se manifestent les compétences inhérentes à la fonction de direction d'école.

2) La finalité de gestion

Selon les résultats présentés au chapitre précédent, le leadership éducatif des directions d'école franco-ontariennes vise la collaboration et la participation dans les prises de décision et dans les activités à l'école. Leur influence vise également le renforcement de la culture organisationnelle des écoles, l'amélioration tant de la qualité de l'enseignement, de la performance que des résultats scolaires. Leur influence a aussi pour objectif d'améliorer les relations entre l'école et les parents. Pour les directions, une bonne gestion des écoles consiste à

créer des conditions qui facilitent le travail des enseignants et qui permettent aux élèves d'apprendre. Dans les programmes de formation et de préparation à la fonction de directions, on enseigne les principes de management. À cet égard, la perception des directions d'école franco-ontariennes est conforme à la formation reçue et aux rôles des gestionnaires étoffés par Mintzberg (1973, 1975, 1984), Brassard et al. (2004), Brunet et al. (1985), Cuban (1988), Deblois (1988), Pépin (1987), Brun (1987) et Sirois (1997). Les résultats montrent que le leadership éducatif des directions tend vers une gestion participative. À ce sujet, Vienneau (1993, p.107) rapporte qu'en dépit du fait que les directions occupent une fonction d'autorité par rapport aux personnels d'enseignants et de soutien, elles «favorisent la gestion participative» dans les écoles. Par exemple, en visant la collaboration et la participation dans les prises de décision et dans les activités éducatives, les directions adoptent des attitudes de leadership inclusives (Howden et Kopiec, 2002; Ingram, 1997; Kirby et Blase, 2001; Sergiovanni : 1990, 1994). De plus, en cherchant à améliorer les relations écoles – parents et écoles – communauté, il s'agit d'une finalité de leadership éducatif qui va dans le sens des travaux de Epstein et ses collaborateurs qui préconisent le partenariat entre les trois entités (école, familles et communauté) en vue d'assurer une meilleure éducation aux élèves (Epstein et al., 2002; Epstein, 2003; Epstein et Clark Salinas, 2004). De telles attitudes de leadership tendent à sortir l'école de son fonctionnement traditionnel où l'administration était la chasse gardée des directions d'école (CSE : 1993, 1999; Leclerc, 1996). Les comportements de leadership qui incitent à participer à la gestion des écoles sont qualifiés de nouveaux et de prometteurs (Blase et Blase, 2000; Blase et Roberts, 1994; Leithwood et Jantzi, 2000; Usdan et al., 2000). De tels comportements de leadership amènent les directions d'école à être bien perçues dans leur communauté et leur évitent de s'isoler professionnellement dans l'exercice de leur fonction (Kirby et Blase, 2001;

Thibodeau et al., 1997). Le leadership participatif exercé dans les écoles en contexte minoritaire (Lapointe, 2002) constitue un élément de succès tant pour l'enseignement et l'apprentissage, pour la mise en œuvre des programmes éducatifs et des réformes scolaires que pour la protection de la langue et de la culture de la communauté desservie.

3) La finalité d'éducation

Troisièmement, les résultats montrent que le leadership des directions a une «finalité d'éducation». Celle-ci se traduit par la volonté d'éveiller chez les élèves le sens de responsabilité, le goût d'apprendre et d'exceller, l'estime de soi, le respect de soi et des autres. C'est une finalité orientée sur le développement de l'élève afin de mieux le préparer à s'intégrer à la société et aux exigences de celle-ci. La finalité éducative du leadership des directions consiste «à fournir à l'élève un encadrement de qualité en lui donnant des outils et des compétences pour qu'il puisse développer son plein potentiel» (Vienneau, 1993, p.107). La finalité d'éducation du leadership vise aussi à améliorer chez les élèves la qualité de la langue ainsi que leur performance scolaire, à développer l'autonomie dans leur apprentissage et à les préparer pour pouvoir assumer leur vie en société. Ceci s'explique par le fait que les directions veulent bien éduquer les élèves, les aider à se connaître et à s'ouvrir au monde, les transformer en de bons citoyens tout en leur inculquant le goût de l'effort et du dépassement de soi. De telles attitudes de leadership chez les directions sont qualifiées d'«influences positives» par Bass (1985, 1990, 1996) et Bass et Avolio (1990a, 1993, 1994). Ce sont des attitudes humanistes. Cette finalité du leadership met l'emphase sur le développement de l'humain, le développement

des élèves. Ce constat rejoint l'approche humaine du leadership éducationnel étoffée par Palestini (2003).

4) La finalité d'identité

Enfin, les résultats indiquent que le leadership des directions d'école de langue française de l'Ontario a une «finalité d'identité». Celle-ci se manifeste dans les efforts visant à aider les élèves à maîtriser la langue française, à s'approprier leur culture identitaire et à rapprocher les écoles à la communauté. Dans cette perspective, l'école représente un lieu pour véhiculer les valeurs et les aspirations de la communauté. Le leadership des directions vise aussi à développer chez les élèves le sentiment d'appartenance à la communauté, la fierté d'être francophone et le goût de s'identifier et de s'assumer comme francophone. La finalité d'identité du leadership des directions signifie également préparer les élèves pour participer pleinement au développement de la communauté et de la société. C'est une éducation à la démocratie, à l'écologie et à la citoyenneté. Bien que différentes, la finalité d'identité et la finalité d'éducation du leadership des directions discutée précédemment semblent s'apparenter. La volonté des directions est de transformer les élèves en de bons citoyens francophones. Ainsi, les directions se positionnent comme des agents promoteurs des valeurs de la communauté qu'elles desservent. De telles attitudes de leadership chez les directions montrent qu'elles comprennent les enjeux de la «problématique» du contexte éducatif, linguistique et culturel minoritaire dans lequel elles évoluent. Lapointe (2002, p.45) qualifie leurs attitudes de «leadership de compétence». Ces comportements de leadership chez les directions confirment la position soutenue par Bernard (1990 a, 1990b), Lapointe (2002), Bordeleau (1993) et Tardif (1993) indiquant que l'école en

milieu minoritaire assume des responsabilités additionnelles d'ordre linguistique, culturelle et politique. L'école francophone évoluant dans un environnement anglo-saxon majoritaire est la plus concernée par cette thèse puisque l'école de langue française doit assurer la pérennité de la langue et de la culture de la communauté (Gouvernement de l'Ontario, 2004).

En somme, trois composantes décrivent les prédispositions des directions des écoles de langue française de l'Ontario à exercer le leadership. Il s'agit des «relations interpersonnelles», de la «stratégie de leadership» et de la «vision». Par ailleurs, les directions ont des «pratiques de leadership axées sur la pédagogie», des «pratiques de leadership axées sur les groupes» et des «pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté». Enfin, le leadership des directions s'oriente vers quatre finalités dont la «finalité de contrôle», la «finalité de gestion», la «finalité d'éducation» et la «finalité d'identité». Les résultats de cette étude permettent de concevoir un modèle de leadership. La prochaine section consiste à présenter le modèle de leadership éducatif que nous avons conçu à partir des résultats obtenus dans cette recherche.

5.2. Modèle de leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire

La littérature en matière de leadership organisationnel est indéniablement abondante (Leithwood et Duke, 1999; Northouse, 2007; Yukl, 2006; Yammarino et al., 2005). Néanmoins, la littérature demeure mince par rapport aux modèles de leadership éducatif des directions d'école œuvrant en milieu linguistique et culturel minoritaire. Lapointe (2002) a fait le même constat en notant une absence d'écrits scientifiques traitant de la gestion scolaire et du leadership éducatif dans ce milieu. La rareté de modèles permettant de spécifier les caractéristiques du

leadership éducatif des directions évoluant dans de tel contexte amène à étudier le leadership des directions d'école franco-ontariennes. Après la recension des écrits et la présentation de notre cadre de référence, nous avons opté pour une logique de recherche qui correspond à une dynamique à trois catégories : les prédispositions à l'exercice du leadership éducatif, les pratiques de leadership éducatif et les finalités du leadership éducatif. En s'inspirant de la littérature du leadership organisationnel, nous avons construit un questionnaire nous permettant de collecter auprès des directions d'école franco-ontarienne des données relatives à ces trois catégories.

Les résultats issus des données recueillies, présentés et analysés au chapitre précédent, ont permis de modéliser le leadership éducatif des directions d'école franco-ontariennes. Le modèle proposé contient trois pôles : 1) les prédispositions à l'exercice du leadership éducatif, 2) les pratiques de leadership et 3) les finalités du leadership exercé. Le développement du leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire est une opération dynamique et permanente qui se justifie par un contexte de changements continus et de menaces persistantes comme l'assimilation linguistique, le recul de la langue française au Canada, l'exogamie, l'attraction de la culture anglo-saxonne ou l'acculturation généralisée en faveur de la langue et de la culture majoritaire. Ceci entraîne nécessairement et logiquement le développement d'un leadership permanent mais qui s'actualise en fonction des circonstances relatives au contexte linguistique et culturel minoritaire. La figure 5.1 présente le modèle de leadership éducatif des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire.

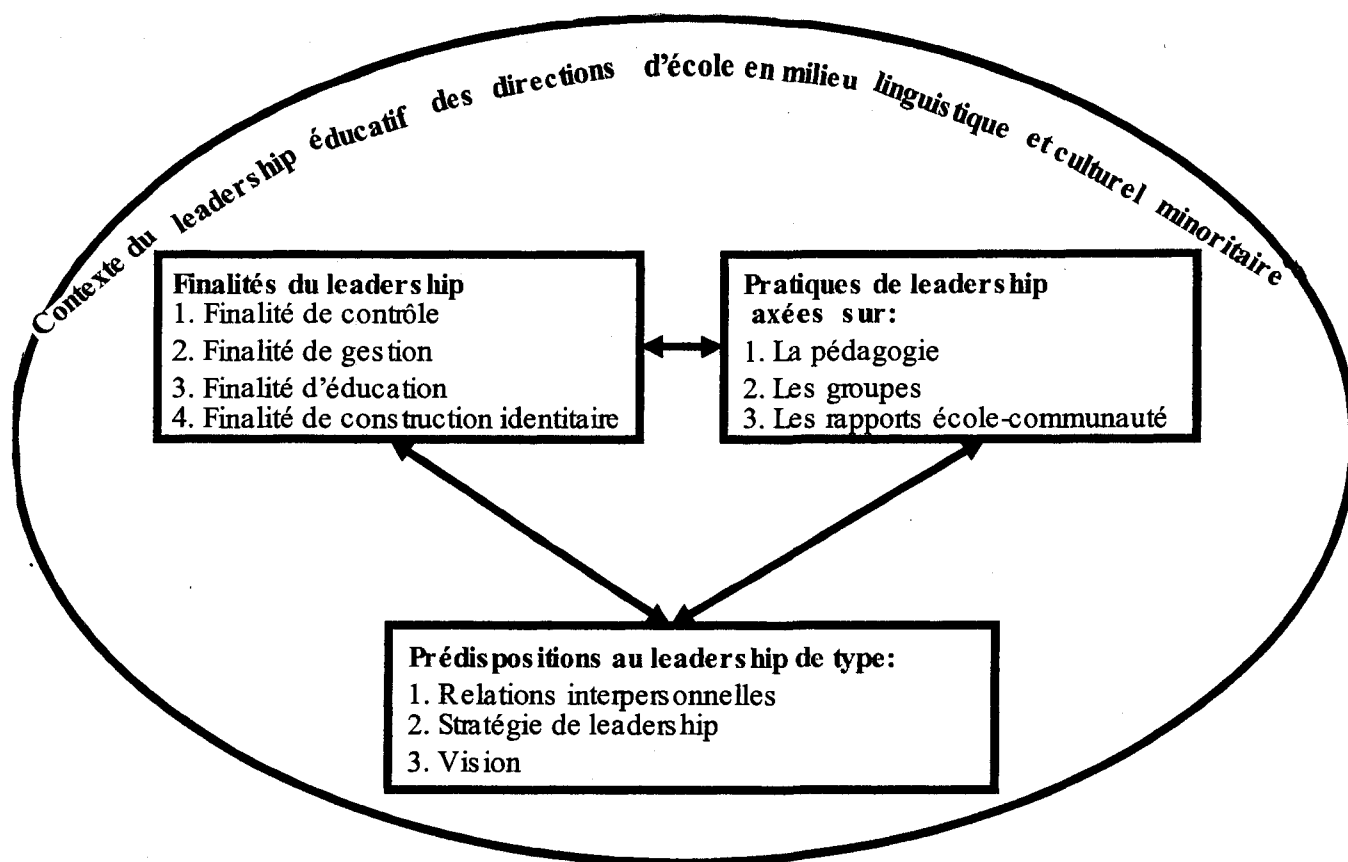


Figure 5.1. Modèle de leadership éducatif des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire : le cas de l'Ontario

Le modèle proposé est un processus qui commence avec une série de «prédispositions à l'exercice du leadership éducatif», lesquelles vont amener les directions à exercer des «pratiques de leadership éducatif» en vue d'atteindre des résultats souhaités que nous appelons «finalités du leadership». Ce modèle constitue spécifiquement le profil de leadership éducatif des directions d'école de langue française de la province de l'Ontario.

Dans l'ensemble, le modèle comporte dix composantes, dont trois décrivent les prédispositions à l'exercice du leadership éducatif, trois se rapportent aux pratiques de leadership et quatre composantes définissent les finalités du leadership des directions. Les trois catégories

du modèle sont complémentaires, l'une entraîne l'autre, et constituent une dynamique continue. Selon notre modèle de leadership, une fois qu'un leader est conscientisé et sensibilisé par rapport à ses prédispositions, il établit ses finalités et il exerce le leadership approprié dans son organisation en vue d'atteindre les finalités voulues. Les prochains paragraphes décrivent les dix composantes de notre modèle de leadership éducatif. Les données indiquant nos résultats permettent d'expliquer les composantes du modèle.

Description des composantes liées aux prédispositions à l'exercice du leadership

Le terme *prédisposition* se définit comme étant une tendance naturelle chez quelqu'un à se dévouer à un type d'activité (Legendre, 2005; Robert, 2004). Par exemple, être prédisposé à exercer le leadership, c'est se mettre d'avance dans une disposition favorable à cette activité. Ainsi, pour une direction d'école, sa prédisposition à l'exercice du leadership éducatif constitue son aptitude naturelle, voire une tendance marquée de sa part à exercer le leadership éducatif dans le cadre de ses fonctions et de ses rôles comme instance dirigeante. Les prédispositions à l'exercice du leadership constituent la première catégorie du modèle. Celle-ci possède trois composantes distinctes : les relations interpersonnelles, la stratégie de leadership et la vision.

Les relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles constituent la première composante qui émerge des prédispositions des directions d'école à l'exercice du leadership. Cette composante contient un ensemble de relations humaines ou de relations sociales établi par les directions pour arriver à

créer dans les écoles un climat favorable à l'apprentissage, à l'enseignement et/ou à la gestion scolaire. Dans le modèle présenté à la figure 5.1, les relations interpersonnelles sont des comportements de leadership adoptés par la direction d'école qui influencent ceux des autres personnes à l'école. La direction qui développe de bonnes relations interpersonnelles dans son école inspire confiance et fait preuve de responsabilité, d'honnêteté, d'équité, de respect et de justice. Elle est capable de négocier, de communiquer, de développer et d'entretenir des réseaux de communication efficaces. Les relations interpersonnelles se développent aussi dans la création d'une atmosphère organisationnelle dans les écoles qui incitent à la collaboration et à la participation dans les prises de décision et dans les activités scolaires. Dans les établissements scolaires où il existe de bonnes relations interpersonnelles, les directions rencontrent moins de difficultés quand il s'agit de prendre l'initiative de mener certains dossiers jugés critiques. Dans ces écoles, les directions utilisent la délégation des rôles et des responsabilités comme moyens pour aider les enseignants à relever les défis liés à leurs activités d'enseignement et à se développer professionnellement. Les directions qui mettent l'emphase sur les relations interpersonnelles adoptent des comportements moraux et éthiques qui les font paraître comme des modèles forts tant pour les enseignants, pour les élèves que pour les parents.

La stratégie de leadership

La stratégie de leadership éducatif est la deuxième composante relative aux prédispositions des directions à l'exercice du leadership (figure 5.1). Elle constitue un ensemble cohérent de décisions qu'une direction d'école se propose de prendre face aux diverses éventualités qu'elle est conduite à envisager dans l'exercice de ses fonctions. C'est également la

manière de coordonner une série d'actions ou un ensemble de conduites en fonction d'un résultat à obtenir, d'un but ou d'un objectif à atteindre. Les directions d'école qui adoptent la stratégie de leadership se montrent sensibles, emphatiques et à l'écoute de leurs enseignants, de leurs élèves, des parents et de leurs employés de soutien administratif. Les directions utilisent la stratégie de leadership surtout pour initier et piloter les changements, pour mettre en œuvre des réformes éducatives, pour résoudre les problèmes et gérer les conflits. Elles font aussi usage de la stratégie pour déléguer des rôles et des responsabilités et pour inciter d'autres personnes à participer tant à la prise de décision qu'aux activités éducatives.

La vision

La vision est la dernière composante qui émerge des prédispositions des directions à l'exercice du leadership (figure 5.1). Elle est une conception de quelque chose qu'on veut réaliser dans le futur. Dans le cas des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire, la vision se réfère à la place qu'on veut que l'école occupe dans sa communauté et aux rôles qu'elle est appelée à jouer pour remplir ses mandats qui sont d'ordre multiple. C'est une représentation mentale d'un avenir désiré. Pour les directions, il est nécessaire d'élaborer tant la mission que la vision de l'avenir de l'école tout en se fixant des buts et des objectifs réalisables. Les directions estiment important de disposer des ressources et des moyens valorisés pour assurer l'avenir des écoles évoluant en contexte minoritaire. La vision éducative est inspirante, commune et partagée par les personnes touchées par l'école.

Description des composantes liées aux pratiques de leadership

Le vocable *pratique* se définit comme étant la manière concrète et volontaire d'exercer une activité en vue d'atteindre des résultats voulus (Legendre, 2005). C'est également la manière habituelle d'agir ou de se comporter propre à une personne (ou à un groupe de personnes) dans un contexte donné (Robert, 2004). Chez les directions d'école, les pratiques de leadership éducatif peuvent s'exercer par l'adoption des comportements ou des attitudes de nature à influencer d'autres personnes à agir dans le sens voulu dans le but d'atteindre les résultats scolaires désirés. Comme on peut le voir à la figure 5.1 présentée antérieurement, les pratiques de leadership constituent la deuxième catégorie du modèle de leadership proposé. Cette catégorie comprend trois composantes : les pratiques de leadership axées sur la pédagogie, les pratiques de leadership axées sur les groupes et les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté.

Les pratiques de leadership axées sur la pédagogie

Les pratiques de leadership axées sur la pédagogie sont les actions, les comportements et les activités qui ont un impact positif sur la réussite scolaire des élèves. Cinq éléments permettent de décrire les pratiques de leadership axées sur la pédagogie. Premièrement, *le respect du curriculum* : les directions s'assurent que les enseignants respectent le curriculum dans leur enseignement. Dans cette optique, les directions s'assurent qu'il y a cohérence entre le curriculum, les objectifs et les buts visés, l'enseignement dispensé et les résultats obtenus.

Deuxièmement, *l'évaluation des élèves* : pour les directions, il est essentiel d'évaluer régulièrement le progrès systématique des élèves et selon les normes. Troisièmement, *l'emphase sur la qualité* : celle-ci s'explique par l'établissement des attentes et des standards élevés. Ainsi, les directions expliquent à leurs enseignants les attentes de la direction, du conseil scolaire et du ministère par rapport à leur travail à l'école et à l'éducation des élèves. En outre, elles vérifient la qualité du travail des enseignants, tout en y apportant, le cas échéant, des ajustements jugés nécessaires. Les données révèlent également que les directions surveillent la qualité de la langue parlée et écrite dans les écoles. Quatrièmement, *la communication* : elle apparaît indispensable pour transmettre des messages et de l'information, pour publier les résultats obtenus par les élèves, pour informer sur le fonctionnement des écoles, les projets éducatifs et sur l'encadrement à fournir aux élèves. Elle est aussi importante dans l'entretien des réseaux de communication entre l'école et ses partenaires. Cinquièmement, *la disponibilité des ressources* : pour les directions, il demeure important de rendre disponibles les ressources en vue de faciliter la mise en œuvre des programmes éducatifs, d'assurer le niveau de qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, de favoriser l'atteinte des objectifs et des standards élevés de performance scolaire.

Les pratiques de leadership axées sur les groupes

Les pratiques de leadership axées sur les groupes de travail favorisent essentiellement deux aspects : l'amélioration de l'école et le développement professionnel. En ce qui a trait à *l'amélioration de l'école*, les directions encouragent les enseignants à former des groupes et à travailler en équipe. Selon elles, le travail de groupe contribue à l'amélioration de l'école en

termes de qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de services fournis aux élèves. Les directions maintiennent la cohésion des groupes de travail à l'école en mettant l'accent sur la collaboration, le respect mutuel, le partage des expériences, les valeurs morales et éthiques, en rendant l'information accessible, en donnant des rétroactions constructives. Les directions estiment plus approprié d'amener les enseignants (en groupe) à accepter les changements, à voir différemment les problèmes de l'école et à les résoudre autrement qu'à l'ordinaire. Pour maintenir la cohésion des groupes de travail, les directions créent des conditions qui incitent les enseignants à la collaboration, à la participation aux prises de décision et au partage des connaissances. En ce qui concerne le *développement professionnel*, les directions aident les enseignants à trouver du sens dans leur travail en aidant ces derniers à découvrir leurs potentialités et à les développer pleinement. En ce sens, les directions encouragent les enseignants à suivre des programmes de formation continue, à acquérir de nouvelles compétences et qualifications leur permettant d'améliorer leurs pratiques d'enseignement et leur développement professionnel. Bien que le travail de groupe soit encouragé, les données révèlent que les directions, dans leurs prises de décision, tiennent compte du fait que chaque enseignant a des besoins particuliers et des aspirations personnelles à satisfaire. Les directions se comportent de manière à amener les enseignants à avoir confiance dans l'autorité de leur supérieur hiérarchique dans les écoles.

Les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté

Les pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté sont une série d'attitudes adoptées par les directions d'école visant à faire découvrir aux élèves la communauté

franco-ontarienne, à améliorer les rapports de l'école avec la communauté et à sensibiliser les élèves sur le caractère multiethnique et multiculturel de la société.

Premièrement, pour amener les élèves à *découvrir la communauté franco-ontarienne*, les directions encouragent l'enseignement ainsi que l'apprentissage de l'histoire et de la culture de la communauté, tout en sensibilisant sur les enjeux associés au contexte linguistique et culturel minoritaire. Les directions encouragent un enseignement qui vise à faire découvrir aux élèves les institutions, les organismes économique-politiques et sociaux culturels, les personnalités présentes et passées de la communauté. Elles incitent également les enseignants à sensibiliser les élèves sur la vie de la communauté en suivant l'actualité dans les médias, en consultant les statistiques, les bases de données, les rapports sur les industries, le marché de l'emploi, etc. Les directions invitent aussi les enseignants à adapter leur enseignement aux caractéristiques, aux valeurs et aux aspirations de la communauté.

Deuxièmement, pour *améliorer les relations entre l'école et la communauté*, ceci dans un but éducatif, les directions affirment travailler avec les groupes socioculturels pour bâtir des programmes éducatifs qui permettent aux élèves de mieux connaître le milieu, les valeurs, la culture et l'histoire de la communauté franco-ontarienne. Par exemple, le cadre de travail peut être une invitation à des groupes communautaires comme des artistes, des personnalités, des vedettes ou des notables du milieu à venir rencontrer les élèves, à venir faire des exposés à l'école sur leur raison d'être, leur apport à la communauté, leurs produits et services.

Finalement, les directions encouragent une éducation qui vise à aider les élèves à découvrir le caractère multiethnique et multiculturel de la société. Elles encouragent l'ouverture à d'autres cultures en donnant aux élèves des exemples, des matériels et des informations qui reflètent les valeurs d'autres communautés ethnoculturelles de la société. Les directions tiennent compte de la diversité culturelle à l'école dans les prises de décisions, les programmes éducatifs, les célébrations, l'enseignement religieux et autres. Cette éducation tend à souligner le caractère multiethnique et multiculturel de la société canadienne. Cet enseignement sensibilise aussi à l'écologie, à un meilleur équilibre entre les élèves et leur environnement.

Description des composantes relatives aux finalités du leadership éducatif

Le terme *finalité* désigne ce qu'on souhaite réaliser, ce qu'on veut avoir comme résultats suite à une série de moyens ou de pratiques (Legendre, 2005). Une finalité, c'est un but visé (Robert, 2004). Les finalités du leadership éducatif d'une direction d'école peuvent être l'ensemble des accomplissements ou d'objectifs qu'elle désire atteindre en agissant de manière appropriée pour y arriver. Comme l'illustre la figure 5.1, les finalités du leadership forment la dernière catégorie du processus de leadership éducatif des directions. Cette catégorie comprend quatre composantes: la finalité de contrôle, la finalité de gestion, la finalité d'éducation et la finalité d'identité.

La finalité de contrôle

La finalité de contrôle consiste à faire accepter les règlements et à faire respecter la discipline de l'école. Elle porte sur : l'amélioration de la qualité des services fournis aux usagers de l'école, l'ordre établi, la discipline, la sécurité des personnes, l'entretien des lieux et la sûreté de l'école. Il s'agit de transformer l'école en un lieu accueillant où il fait bon d'apprendre, de permettre aux enseignants de mettre à profit leur compétence, leur expertise et leur créativité et de développer chez les élèves leurs habiletés sociales en les amenant à mieux gérer leurs comportements. Il s'agit de s'assurer que tout se passe bien à l'école.

La finalité de gestion

La finalité de gestion repose sur la collaboration et la participation dans les prises de décision et dans la vie active à l'école. Elle consiste à renforcer la culture organisationnelle de l'école, à piloter les changements conduisant à l'amélioration de l'école et de la relation entre l'école et les parents. La finalité de gestion est une valeur ajoutée à la qualité de l'enseignement qui aura un effet positif sur la performance et les résultats scolaires. Il est question de bien gérer tant l'école, le processus d'enseignement et d'apprentissage, les ressources que les activités administratives de l'établissement scolaire.

La finalité d'éducation

La finalité d'éducation comporte essentiellement deux aspects : les développements cognitifs et moteurs des élèves et leur socialisation. Les *développements cognitifs et moteurs* consistent à créer chez les élèves le sens de responsabilité, le goût de l'effort de dépassement, le goût d'apprendre et d'exceller dans les matières et les disciplines enseignées à l'école. Il s'agit aussi de développer chez les élèves l'estime de soi, le respect de soi et des autres ainsi que l'autonomie dans leur apprentissage. La finalité d'éducation consiste également à améliorer la performance et les résultats scolaires des élèves.

Quant à la *socialisation* des élèves, elle se résume à amener les élèves à socialiser entre eux, à découvrir sa communauté, à s'ouvrir à la société et au monde, à développer leur sens de responsabilité morale, éthique et sociale pour qu'ils soient aptes à s'adapter au monde d'aujourd'hui et à participer pleinement au développement de sa communauté et de la société. Dans cette optique, la finalité d'éducation consiste à transformer les élèves en des personnes responsables aptes à mieux gérer leurs comportements en société. Cette finalité porte aussi sur la compétence en langue française, tant dans la communication orale que dans l'écriture. En somme, la finalité d'éducation consiste à développer chez les élèves tant la littératie, la numératie que la motricité (éducation physique). La finalité d'éducation, en soi, se réfère au développement de l'humain.

La finalité d'identité

La finalité d'identité porte sur l'amélioration des relations des écoles avec les parents et la communauté desservie. Cette finalité consiste à définir les rôles des écoles de langue française dans la communauté et à développer chez les élèves le sentiment d'appartenance à celle-ci. Les *rôles de l'école* se résument à transformer l'institution en un lieu qui représente les valeurs et les aspirations de la communauté, à amener les familles à adhérer à la mission, à la vision, aux objectifs et buts poursuivis par l'école et à renforcer sa culture organisationnelle. Le rôle de l'école se traduit également par la promotion d'une éducation et d'un enseignement à la démocratie, à l'écologie et à la citoyenneté.

En ce qui a trait au *développement du sentiment d'appartenance à la communauté*, la finalité d'identité consiste à amener l'élève à prendre conscience de soi, de son identité culturelle, de ses valeurs et de celles des autres et à l'éduquer pour qu'il puisse participer pleinement au développement de la communauté et de la société. Il s'agit d'amener l'élève à connaître sa communauté d'appartenance, à s'approprier sa langue et sa culture et à être fier de sa personne et à se définir comme citoyen francophone.

En résumé, le modèle de leadership éducatif des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire est un processus composé de «prédispositions à l'exercice du leadership», de «pratiques de leadership» et de «finalités du leadership». Les prédispositions à l'exercice du leadership se résument en trois composantes qui sont les relations interpersonnelles, la stratégie

de leadership et la vision de ce que l'école sera dans le futur. En ce qui a trait aux pratiques de leadership des directions, elles sont axées soit sur la pédagogie, soit sur les groupes de travail à l'école, soit sur les rapports école – communauté. Enfin, quatre finalités se dégagent du leadership éducatif des directions d'école franco-ontarienne. Il s'agit des finalités : de contrôle, de gestion, d'éducation et de construction identitaire.

5.3. Dynamique du leadership éducatif des directions

La dynamique du leadership éducatif des directions d'école réside dans les relations d'interdépendance qui se trouvent parmi les dix composantes du modèle présenté et décrit antérieurement. Au chapitre précédent, l'analyse des résultats montre que deux types de relations existent parmi les composantes décrivant le leadership éducatif des directions d'école franco-ontariennes : les relations mutuelles et les relations multiples. Les résultats révèlent également des différences de perceptions parmi les divers groupes socioprofessionnels et démographiques de notre échantillon par rapport à certaines composantes du modèle.

Relations mutuelles des composantes de leadership

L'analyse des résultats permet de découvrir des liens d'interdépendance mutuelle et positive entre les composantes de leadership chez les directions. Les composantes relatives aux prédispositions à l'exercice du leadership, aux pratiques et aux finalités du leadership éducatif des directions d'école sont mutuellement et positivement corrélées. Ce constat montre que pour les directions d'école de langue française de l'Ontario, le leadership éducatif vise tant à éduquer

de leadership et la vision de ce que l'école sera dans le futur. En ce qui a trait aux pratiques de leadership des directions, elles sont axées soit sur la pédagogie, soit sur les groupes de travail à l'école, soit sur les rapports école – communauté. Enfin, quatre finalités se dégagent du leadership éducatif des directions d'école franco-ontarienne. Il s'agit des finalités : de contrôle, de gestion, d'éducation et de construction identitaire.

5.3. Dynamique du leadership éducatif des directions

La dynamique du leadership éducatif des directions d'école réside dans les relations d'interdépendance qui se trouvent parmi les dix composantes du modèle présenté et décrit antérieurement. Au chapitre précédent, l'analyse des résultats montre que deux types de relations existent parmi les composantes décrivant le leadership éducatif des directions d'école franco-ontariennes : les relations mutuelles et les relations multiples. Les résultats révèlent également des différences de perceptions parmi les divers groupes socioprofessionnels et démographiques de notre échantillon par rapport à certaines composantes du modèle.

Relations mutuelles des composantes de leadership

L'analyse des résultats permet de découvrir des liens d'interdépendance mutuelle et positive entre les composantes de leadership chez les directions. Les composantes relatives aux prédispositions à l'exercice du leadership, aux pratiques et aux finalités du leadership éducatif des directions d'école sont mutuellement et positivement corrélées. Ce constat montre que pour les directions d'école de langue française de l'Ontario, le leadership éducatif vise tant à éduquer

les élèves qu'à développer leur identité culturelle. Ceci confirme la thèse de ceux qui soutiennent que l'école en tant qu'institution est la principale garante de la pérennité de la langue et de la culture de la communauté évoluant en contexte minoritaire (Allard et Landry, 1999; Bordeleau, 1993; Bordeleau et al., 1999; Gérin-Lajoie, 2002; Labrie et Forlot, 1999; Lapointe, 2002; Tardif, 1993; Thériault, 1999). Ainsi, dans une communauté de langue et de culture minoritaire, l'éducation des élèves et le développement de leur identité culturelle se révèlent des domaines où les directions d'école estiment nécessaire d'exercer un leadership utilitaire.

Des relations d'interdépendance mutuelle existent également entre la stratégie de leadership et les relations interpersonnelles, entre les pratiques de leadership axées sur la pédagogie et celles axées sur les groupes, entre les pratiques de leadership axées sur la pédagogie et celles axées sur les rapports école-communauté. La composante vision s'associe mutuellement avec les autres composantes de leadership. Il ressort de notre analyse que plus les directions se comportent comme des stratèges dans leur fonction, plus elles arrivent à établir de bonnes relations interpersonnelles avec les personnes dans les écoles. Les directions démontrent beaucoup d'affinité pour la pédagogie, pour le travail de groupes dans les écoles et pour l'amélioration des rapports école – communauté. Sur ce dernier aspect, plus les directions estiment établir de bons rapports avec la communauté, plus elles croient aider les élèves à développer leur identité culturelle. En outre, plus les directions accordent de l'importance aux groupes de travail dans les écoles, plus elles estiment que leurs actions de leadership tendent à contrôler les activités de leur école, à mieux gérer les établissements scolaires et à développer le sentiment d'identité chez les élèves. Les directions pour lesquelles l'aspect «contrôle» est important sont plus enclines à croire que leur leadership tend vers cette finalité de leadership.

Ces découvertes sont intéressantes. Elles montrent que les directions d'école sont avant tout des «gestionnaires» au sens classique du terme (Bergeron, 2001; Drucker, 1985; Mintzberg : 1975, 1984; Pépin, 1987; Brunet et al., 1985) dont les fonctions premières consistent à planifier, à organiser, à gérer, à contrôler les activités et les ressources des écoles tout en exerçant un leadership qui soit utilitaire.

Les résultats de cette recherche révèlent également que les directions dans les écoles de langue française de l'Ontario tiennent compte dans leur prise de décision tant de l'environnement interne que de l'environnement socioculturel des écoles. En ce qui concerne *l'environnement interne*, il est question de s'occuper de l'éducation des élèves, de les aider à développer leur identité, d'entretenir de bonnes relations avec les groupes de travail dans les écoles, de bien gérer les activités pédagogiques et de pouvoir contrôler le fonctionnement des établissements scolaires. Ces différentes occupations sont conformes aux activités quotidiennes des directions d'école rapportées par Pépin (1987), Brun (1987), Brunet et al. (1985), Brassard et al. (2004) et Deblois (1988). En ce qui a trait à *l'environnement socioculturel des écoles*, les résultats de cette recherche montrent que les directions comprennent l'importance d'établir de bons rapports avec la communauté, de promouvoir la langue et la culture de la communauté francophone de la province. Les directions comprennent également qu'elles doivent exercer un leadership qui se reconnaît dans des gestes et des actions qui tendent à promouvoir les valeurs et les aspirations de la communauté franco-ontarienne. Ces attitudes de leadership chez les directions qui consistent à s'engager dans la communauté rejoignent les écrits de Henderson et Mapp (2002) et de Rainville et Fofrestier (2001) qui soutiennent que l'école doit établir, développer, entretenir et consolider des rapports étanches avec sa communauté. Epstein et ses collaborateurs proposent d'établir un

partenariat entre l'école, la famille et la communauté au profit des élèves (Epstein et al., 2002; Epstein, 2003; Epstein et Clark Salinas, 2004) Ainsi, l'engagement communautaire permet à l'école d'accroître ses capacités à devenir une ressource pour la communauté et à la communauté de devenir une ressource pour l'école (Gouvernement de l'Ontario, 2004, p.73).

En somme, les directions s'intéressent tant à la bonne gestion de leur école respective qu'à l'établissement de bons rapports avec les parents et la communauté. Dans cette optique, les directions d'école se conforment à un principe de gestion qui allègue que les dirigeants doivent s'occuper des environnements internes et externes de leur institution (Bergeron, 2001; Drucker, 1985; Mintzberg : 1975, 1984). Pour les directions d'école en contexte minoritaire, ce principe de gestion est significatif puisque l'école, comme le soulignent Bernard (1990a, 1990b), Lapointe (2002), Bordeleau (1993), Bordeleau et al. (1988), Bordeleau et al. (1999) et Tardif (1993), a des mandats additionnels relatifs à la promotion de la langue et de la culture de la communauté desservie.

Relations multiples des variables de l'étude

Cette section présente la discussion des relations multiples existant entre les caractéristiques socioprofessionnelles des directions et les composantes relatives aux finalités du leadership, aux pratiques de leadership et aux prédispositions à l'exercice du leadership éducatif. Premièrement, selon l'analyse des résultats, le «niveau de scolarité» des directions, leurs pratiques de leadership «axées sur les groupes» et celles «axées sur les rapports école – communauté» s'associent de façon linéaire et permettent d'expliquer les finalités du leadership

éducatif des répondants. Ces trois aspects sont déterminants dans la compréhension des finalités du leadership des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. La scolarisation, les qualifications professionnelles et la formation continue constituent le fondement du leadership des directions. Les directions ayant un niveau élevé de scolarité se sentent plus à l'aise à travailler avec les groupes de travail dans les écoles et à établir de bons rapports avec la communauté. Pour ces directions, il est essentiel que les écoles soient bien gérées, que les élèves reçoivent une éducation de qualité et qu'ils développent leur identité culturelle. Comme l'ont préconisé Lauder (2000), Rodriguez-Campos et al. (2005) et Sergiovanni (1990, 1999), la formation continue pour les directions d'école est à encourager en matière de leadership éducationnel afin de les aider à satisfaire aux exigences de leur fonction qui est de nature changeante et complexe (Langlois, 2004; Wegenke, 2000; Weindling, 1990). Selon Vermeulen et Crous (2000), les qualifications professionnelles, la formation continue et un niveau élevé de scolarisation constituent les meilleures options possibles pour introduire la «qualité» dans les organisations, dans les services fournis aux élèves et dans les relations avec les personnes desservies par les écoles (Quirion, 1994). Les résultats des études effectuées par Mellahi et Eyuboglu (2001) et par Waddell et Stewart (2004) vont dans le même sens en concluant que les dirigeants les mieux éduqués, les mieux formés par rapport à leur fonction se révèlent plus compétents et se sentent plus à l'aise à introduire de la «qualité» dans toutes les sphères de leur organisation. En somme, les qualifications professionnelles, l'éducation et la formation continue sont des facteurs à considérer dans les recherches sur le leadership éducationnel dans les milieux linguistiques et culturels minoritaires.

Deuxièmement, les caractéristiques «âges» et «paliers d'enseignement» ainsi que les composantes «stratégie de leadership» et «vision» s'associent de façon linéaire et influencent la variabilité dans les pratiques de leadership des directions d'école. Dans cette relation linéaire multiple, c'est la variable «âge» qui nous apparaît la plus déterminante dans les perceptions des directions d'école de leurs pratiques de leadership. L'âge des répondants est une caractéristique importante. En Ontario, avant d'accéder à la fonction de direction d'école, on doit avoir complété ses études de premier cycle universitaire, suivre un programme de formation à l'enseignement, avoir cumulé des expériences en enseignement et avoir suivi des cours à la direction déterminés par l'Ordre des enseignants de la province. Ce cheminement académique et professionnel fait qu'en général on n'assume pas la fonction de direction d'école avant d'atteindre la trentaine. Les personnes occupant la fonction de direction d'école sont pour la plupart au milieu de la vie selon Arfeux-Vaucher (1994) ou «au stade d'âge adulte» selon Erikson (1968). Avec l'âge, les gens acquièrent de l'expérience, ils connaissent mieux leur environnement et le système dans lequel ils évoluent. Ainsi, il apparaît logique que l'âge des répondants influe sur leurs perceptions du leadership qu'ils exercent dans leur milieu de travail (Benson, 1983; Conley et al., 1989; Pallas, 1988). Dans le milieu éducatif ou en matière de gestion scolaire, l'âge peut être considéré comme un indicateur de respect, de confiance, de compétence et de sagesse (Mayor et Heck, 1992; Neumann, Rutter et Smith, 1989). La variable «âge» se révèle un facteur à considérer dans les recherches sur le leadership éducatif dans un contexte linguistique et culturel minoritaire comme celui de l'Ontario. Toutefois, les études réalisées par Heck (1993) et Snyder et Ebmeier (1993) ont indiqué que certaines caractéristiques sociodémographiques comme l'âge n'ont pas d'influence sur le type de leadership exercé par une direction d'école. Nos résultats infirment leurs travaux.

De plus, l'analyse des résultats montre que les répondants les plus âgés de l'échantillon accordent de l'importance à la composante «vision». Ils sont plus enclins que les moins âgés à envisager l'avenir de leur école. Encore faut-il croire que la variable «âge» est un facteur déterminant en matière de vision éducative. En outre, les répondants les plus âgés utilisent également de la «stratégie» de leadership dans la gestion des activités pédagogiques, dans les relations avec les groupes de travail et dans leurs rapports avec la communauté. Ce constat concorde avec des études antérieures qui ont souligné l'importance de la vision et de la stratégie en matière de gestion organisationnelle (Mintzberg et Westley, 1992; Nanus, 1992; Bennis, 1994). Certains font de la vision la première fonction d'une direction d'école (Collins et Porras, 1996; Grady et al., 1989; Palestini, 2003). Dans les cours et les programmes de formation à la fonction de direction d'école, on met l'emphase sur la vision, la stratégie de leadership et la bonne gestion scolaire (Lapointe, 2002). Les résultats de cette recherche illustrent que les directions d'école de langue française de l'Ontario adoptent les principes de management, de leadership et de gestion scolaire enseignés dans leurs programmes de formation à la direction.

Les «paliers d'enseignement» ont également un effet sur les pratiques de leadership des directions. En ce qui concerne les écoles en contexte linguistique et culturel minoritaire, il y a consensus parmi les chercheurs à l'idée que l'école, dès la petite enfance à la fin du secondaire, est l'institution la plus apte à éduquer les élèves, à transmettre la langue et la culture, à véhiculer les valeurs de la communauté et de la société (Coghlan et Thériault, 2002; Gérin-Lajoie : 2001, 2002). Pour diverses raisons, les parents ont tendance à confier à l'école le soin de transmettre la langue et la culture à leurs enfants. «Bien souvent, l'école est le seul endroit qui offre un espace

francophone, un milieu de vie unique aux jeunes et aux membres de la communauté» (Gouvernement de l'Ontario, 2004, p.49). Selon Coghlan et Thériault (2002), c'est particulièrement au palier préscolaire que se joue l'avenir de l'école de langue française. En préscolaire, les enfants commencent par fréquenter l'école et s'y intégrer. À cette phase de leur vie, ils développent des capacités pour la maîtrise de la langue, le développement de leur identité et l'appropriation de leur culture. Ce que les élèves apprennent au préscolaire et à l'élémentaire va se développer et se renforcer au palier secondaire et dans d'autres stades de leur vie. Leur réussite future dépend en grande partie de leurs antécédents de base acquis à l'école. De ce fait, à tous les paliers du système éducatif dans les milieux linguistiques et culturels minoritaires, les actions des directions d'école en terme de leadership éducationnel sont nécessaires. Finalement, la stratégie, la vision, l'éducation, la formation continue, l'âge et le palier d'enseignement sont des variables importantes dans la compréhension du leadership éducatif des directions d'école évoluant dans ces milieux.

Influences des caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques

Dans les sections précédentes, nous avons discuté les relations mutuelles et multiples existant parmi les variables de l'étude. Cette section est une discussion des influences exercées par les caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques sur les composantes de leadership éducatif des directions d'école. Le tableau 5.2 présente les composantes de leadership éducatif sur lesquels portent les influences observées.

Tableau 5.2

Caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques ayant une influence sur les composantes de leadership éducatif des directions d'école

<u>Composantes du leadership éducatif des directions d'école</u>	<u>Caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques</u>	Genre (homme, femme)	Expérience en enseignement	Expérience au poste de direction adjointe	Taille des écoles	Secteur (public, catholique)	Palier d'enseignement	Niveau de scolarité	Fonction occupée	Groupes d'âges	Régions de l'Ontario	Expérience au poste de direction
I. Prédipositions à l'exercice du leadership :												
1. Relations interpersonnelles								●		☼		
2. Stratégie de leadership												
3. Vision								☼				
II. Pratiques de leadership axées sur :												
1. La pédagogie							☼		●	☼●		●
2. Les groupes							☼		●	☼●		
3. Les rapports école – communauté										☼●		●
III. Finalités du leadership :												
1. Contrôle								☼			●	●
2. Gestion									●			
3. Éducation								☼●		●	●	●
4. Identité								☼●		●	●	●

(☼) : Symbole indiquant l'explication de la variance dans les composantes de leadership;

(●) : Symbole indiquant les sources de différences perceptuelles chez les directions.

L'analyse des résultats montre, d'une part, que des caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques contribuent à expliquer la variance dans les composantes de leadership éducatif des directions. D'autre part, l'analyse des résultats indique également des différences de perceptions sur quelques composantes de leadership selon certaines des caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques des répondants. Dans le tableau 5.2, on trouve deux symboles. Premièrement, les caractéristiques expliquant la variance dans les composantes du leadership des directions sont identifiées par ce symbole (☼). Deuxièmement, les sources de différences dans la perception des directions sont indiquées par le symbole (●).

Dans l'ensemble, le tableau 5.2 illustre quatre observations : les caractéristiques ne présentant aucune différence de perceptions, les caractéristiques expliquant la variance dans les composantes de leadership éducatif, celles présentant les différences de perceptions et les caractéristiques expliquant à la fois la variance et les différences de perceptions.

a) Caractéristiques ne présentant aucune différence de perceptions

D'entrée de jeu, les caractéristiques socioprofessionnelles comme le «genre», l'«expérience en enseignement», l'«expérience au poste de direction adjointe», la «taille des écoles en élèves», le «secteur» (public, catholique) et le «palier d'enseignement» (élémentaire, moyen-intermédiaire et secondaire) n'ont pas présenté des différences de perceptions sur les composantes relatives aux prédispositions des directions à exercer le leadership, aux pratiques et aux finalités du leadership. Ce constat est conforme à celui obtenu par Heck (1993) qui a affirmé

que le leadership d'une direction d'école peut être exercé indépendamment de ces caractéristiques socioprofessionnelles. Snyder et Ebmeier (1993) vont dans le même sens en indiquant qu'en général, ces caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques n'ont pas d'influences majeures sur le processus de leadership dans les écoles. Que l'on soit homme ou femme ou que l'on soit du secteur public ou catholique, entre autres, on doit suivre un cheminement de scolarisation, de carrière, de professionnalisation ou de formation continue en éducation avant d'occuper la fonction de direction d'école. Ce processus de développement professionnel prévaut aussi pour les directions d'école en Ontario. Des recherches effectuées ailleurs au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni ont également rapporté que les personnes occupant le poste de direction d'écoles proviennent pour la plupart soit de l'enseignement, soit d'une fonction professionnelle rattachée au système scolaire (Blouin, 2006; Lauder, 2000; MÉQ, 2000; Rodriguez-Campos et al., 2005; Wegenke, 2000; Weindling, 1990). Les personnes occupant la fonction de direction d'école sont généralement familières avec le système éducatif. Ceci peut générer une certaine homogénéité dans leurs perceptions.

Néanmoins, des recherches effectuées dans les années 80 et 90, dont celles de Benson (1983), de Conley, Bacharach et Bauer (1989), de Mayor et Heck (1992), de Pallas (1988) et de Neumann, Rutter et Smith (1989) ont indiqué que les variables comme le genre, la taille des écoles, l'expérience en enseignement, le palier d'enseignement peuvent influencer le leadership des directions et les résultats scolaires. Les résultats de notre étude sur la perception des directions d'école de langue française de l'Ontario infirment les résultats de ces chercheurs.

b) Caractéristiques expliquant la variance dans les composantes de leadership éducatif

Comme on peut l'observer dans le tableau 5.2, le «palier d'enseignement» contribue à expliquer la variance dans les pratiques de leadership axées sur la pédagogie et dans celles axées sur les groupes. Quant au «niveau de scolarité» des directions, cette caractéristique aide à expliquer la variance tant dans la «vision», dans la «finalité de contrôle», dans la «finalité d'éducation» que dans la «finalité d'identité» du leadership éducatif des directions. La caractéristique «âge» participe tant dans la prédiction des «relations interpersonnelles» chez les directions que dans les pratiques de leadership axées sur : la «pédagogie», les «groupes» et les «rapports école – communauté».

c) Caractéristiques présentant les différences de perceptions

Comme l'illustre le tableau 5.2, des différences significatives ont été trouvées dans les scores moyens des répondants selon cinq de leurs caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques sur certains aspects relatifs aux prédispositions à l'exercice du leadership, aux pratiques de leadership et aux finalités du leadership des directions. Les caractéristiques présentant les différences de perception sont le «niveau de scolarité», la «fonction occupée», le «groupe d'âges», les «régions» et l'«expérience au poste de direction».

Premièrement, le «niveau de scolarité» a beaucoup d'influence sur la perception des directions. Plus ces dernières ont acquis un niveau de scolarité élevé, plus elles sont enclines à

favoriser les relations interpersonnelles dans les écoles. Plus les directions sont scolarisées, plus elles croient que leur leadership vise à offrir une meilleure éducation aux élèves et à aider ces derniers à développer leur identité. Ces résultats montrent que la scolarisation élevée, les compétences professionnelles et la formation continue sont essentielles pour permettre aux directions d'école de mieux appréhender la complexité de leur fonction. Des études antérieures comme celle de Lauder (2000), de Mellahi et Eyuboglu (2001), de Rodriguez-Campos et al. (2005), de Vermeulen et Crous (2000), de Waddell et Stewart (2004) et de Wegenke (2000) ont déjà identifié la préparation aux postes de directions d'organisations, la scolarisation élevée, la compétence professionnelle nécessaires et la formation continue comme facteurs déterminants du leadership organisationnel. Plus les directions acquièrent un niveau élevé de scolarité, de compétences professionnelles poussées et de formations continues, plus elles sont aptes à exercer de «l'influence persuasive et positive» (Bass : 1985, 1990, 1996; Bass et Avolio: 1990a, 1993, 1994). En ce sens, le leadership éducatif des directions d'école, influencé par leur niveau de scolarité, de compétence et de formation continue, est transformationnel. La capacité des directions d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage qui favorisent le développement intellectuel et identitaire des élèves dépend dans une large mesure de la qualité du leadership professionnel exercé dans les écoles. Ceci constitue, selon des chercheurs tels que Hallinger et Heck (1998), Hallinger et Murphy (1986), Heck et Marcoulides (1993), une contribution majeure des directions au processus d'amélioration de la réussite scolaire. De plus, en établissant de bonnes relations interpersonnelles dans les écoles, en visant une meilleure éducation pour les élèves et en les aidant à développer leur identité, ces attitudes de leadership chez les directions sont conformes à la pensée de Hopkins (2001) et de Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999). Selon ces derniers, un bon leadership scolaire consiste à motiver les enseignants à atteindre un large

éventail de résultats d'apprentissage, à améliorer la culture organisationnelle des écoles et à établir d'étroites relations de travail avec les parents, les enseignants et les élèves. D'autres études ont déjà avancé que les directions d'école, par leur leadership et par leur niveau de scolarité, peuvent faire la différence tant dans la gouvernance scolaire que dans la qualité de l'éducation offerte aux élèves (Boyan, 1988; Heck, 1993; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990; Heck et Marcoulides, 1993).

Deuxièmement, les personnes occupant le poste de direction d'école, en comparaison avec celles occupant le poste de direction adjointe, présentent des perceptions différentes sur les «pratiques de leadership axées sur la pédagogie», sur les «pratiques de leadership axées sur les groupes» et sur la «finalité de gestion». Les différences surgissent entre les deux groupes de directions dans l'exécution individuelle des tâches. Par exemple, les directions bénéficient de leur statut hiérarchique et de leur autorité formelle sur les directions adjointes en exerçant leur supervision ou leur mentorat. Les directions, de par leur statut hiérarchique, peuvent avoir accès plus facilement à des informations privilégiées et jouir de plus de visibilité que les directions adjointes (Marshall et al., 1992; Valverde, 1980; Marcoulides et Heck, 1993). Il revient aux études ultérieures sur le leadership éducationnel d'apporter plus de précision sur cet aspect.

Néanmoins, dans une étude comparative portant sur la perception des directions et des directions adjointes du leadership, Marcoulides et Heck (1993) ont formulé une conclusion nuancée sur cet aspect. Ils ont rapporté, qu'en général, les deux groupes ont des perceptions similaires du leadership. Les personnes aux postes de directions, en plus d'être des pédagogues, ont déjà exercé, pour la plupart, la fonction de direction adjointe (Marshall et Greenfield, 1985;

Marshall et al., 1992). De ce fait, elles profitent de leurs expériences quand il leur revient de gérer les activités pédagogiques, de transiger avec les groupes et d'améliorer la gestion de leur école. Ceci explique la similitude dans les perceptions des directions et des directions adjointes du leadership éducatif.

Troisièmement, la variable «âge» a aussi une influence sur la perception des directions. Plus les répondants sont âgés, plus ils valorisent les activités pédagogiques, le travail de groupes, l'éducation des élèves, le développement de l'identité culturelle de ces derniers et les rapports avec la communauté. Ce constat est intéressant et illustre que les directions sont convaincues de leurs rôles de leader en contexte minoritaire. Ce constat va dans le même sens que les études effectuées aux États-Unis et au Royaume-Uni (Lauder, 2000; Rodriguez-Campos et al., 2005; Weindling, 1990) démontrant que les chefs d'établissement scolaires ne sont pas étrangers à leur système éducatif. Ce sont des personnes qui ont gravi des échelons de carrière dans le système jusqu'à leur fonction actuelle. Ceci semble expliquer le fait que les personnes les plus âgées occupant la fonction de direction obtiennent des scores moyens plus élevés sur des items portant sur la pédagogie, sur les relations avec les groupes de travail dans les écoles, sur les rapports avec la communauté, sur l'éducation des élèves et sur le développement identitaire des élèves. Les résultats de cette recherche indiquent que les plus âgés des répondants sont plus conscients de leurs rôles de leaders dans ces domaines de leadership.

Quatrièmement, les répondants présentent des perceptions différentes sur certaines finalités du leadership éducatif selon les régions géographiques de l'Ontario. En effet, les directions d'école dans les régions de l'Est et dans le Nord, en comparaison avec celles dans le

Centre-Sud de la province, perçoivent différemment les finalités de contrôle, d'éducation et d'identité du leadership éducatif. On n'a pas trouvé de recherches antérieures qui rapportent l'impact de la région sur le leadership des directions. Dans cette recherche, il semble que c'est la densité de la communauté francophone dans l'Est et dans le Nord de la province qui explique la différence dans la perception des directions sur les finalités identifiées. Dans les régions où la communauté francophone est fortement présente en termes de nombre de personnes, d'institutions et d'organismes socioculturels, les directions d'école sont plus enclines à considérer que leur leadership tend à assurer une bonne gestion de leur école, à mieux éduquer les élèves tout en les aidant à développer leur identité culturelle. Ce constat va dans le même sens que celui de l'Office des affaires francophones de l'Ontario⁹ (1998). Dans un document présentant le profil statistique des Francophones de la province, l'Office rapporte que l'usage de la langue française dans les diverses régions de la province dépend fortement de la concentration des Francophones dans ces régions. Selon cet organisme gouvernemental, le niveau de conservation et d'usage de la langue française à la maison est plus élevé et plus soutenu dans les régions de l'Est et du Nord de l'Ontario. C'est dans ces deux régions que l'on a les plus fortes concentrations de Franco-ontariens. Par contre, dans le Centre-Sud le niveau de conservation et d'usage de la langue française est plus faible. La présence des Francophones est moins dense dans le Centre-Sud que dans l'Est et le Nord. Ce constat amène à souligner l'importance d'assumer et d'assurer la vitalité linguistique et culturelle dans les différentes régions de l'Ontario. Toutefois, cette observation dans les résultats de la recherche est provisoire. Des recherches ultérieures devront tenir compte de l'impact des régions sur le leadership éducatif des directions d'école de la province afin de valider cette découverte.

⁹ . < <http://www.ofa.gov.on.ca/docs/infostat1f.pdf>>

Finalement, c'est la caractéristique «expérience au poste de direction» qui influe sur la perception des directions en matière de pédagogie, des rapports école - communauté, de contrôle des activités scolaires, d'éducation des élèves et de développement de l'identité culturelle chez les élèves. Plus les directions ont d'expériences dans leur fonction, plus elles démontrent de la considération pour ces sphères de leadership. Comme la variable «âge», l'expérience au poste de direction d'écoles est un facteur important. Des études effectuées par Rodriguez-Campos et al. (2005), Lauder (2000), Waters et al. (2003), Parker et Day (1997) et Wegenke (2000) ont déjà souligné l'importance de l'expérience des directions en matière de leadership éducationnel. En général, les gens s'appuient sur l'expérience tirée des situations vécues antérieurement pour prendre des décisions. Quand on acquiert de l'expérience dans ce qu'on fait habituellement, on se sent plus en confiance dans ses prises de décision et dans la façon d'entreprendre ses nouvelles actions. C'est la raison pour laquelle, les directions les plus expérimentées de notre échantillon se sentent plus responsables et perçoivent leur leadership comme un moyen d'opérer la meilleure gestion de l'école et des activités pédagogiques, d'améliorer les rapports école – communauté, de dispenser une meilleure éducation aux élèves et d'aider ces derniers à s'épanouir culturellement.

d) Caractéristiques expliquant à la fois la variance et les différences de perceptions

Comme on peut le voir dans le tableau 5.2 présenté antérieurement, deux caractéristiques socioprofessionnelles des directions expliquent à la fois la variance et les différences de perceptions dans les pratiques de leadership et dans les finalités du leadership éducatif. Il s'agit des caractéristiques «niveau de scolarité» et «groupes d'âges» chez les directions. Le «niveau de

scolarité» des directions joue le double rôle dans les finalités d'éducation et de contrôle. En ce qui a trait aux «groupes d'âges», cette caractéristique explique à la fois la variance et la différence de perception dans les pratiques de leadership axées sur : la pédagogie, les groupes et les rapports école – communautés. Ces constats amènent à réexaminer les corrélations entre ces variables.

Le tableau 5.3 ci-après constitue une matrice d'inter corrélations de Spearman Rho entre les caractéristiques des directions et les composantes de leadership éducatif. Les résultats indiquent qu'il existe de faibles corrélations entre le «niveau de scolarité» des directions et les finalités d'«éducation» (0,23) et de «contrôle» (0,26). La caractéristique «groupes d'âges» est aussi faiblement corrélée avec les pratiques de leadership axées sur : la «pédagogie» (0,22), les «groupes» de travail à l'école (0,25) et les «rapports école – communauté» (0,22). Ces résultats sont évalués selon la grille établie par Cohen (1988) qui considère toute corrélation inférieure à 0,30 comme étant faible.

En définitive,

- les corrélations observées ne sont pas «assez faibles» pour annuler l'effet du «niveau de scolarité» sur les finalités du leadership des directions. Il en est de même pour les «groupes d'âges» par rapport aux pratiques de leadership éducatif. Et,
- les corrélations signalées ne sont pas «assez élevées» non plus pour empêcher l'absence de différences dans la perception des directions tant dans les pratiques de leadership que dans les finalités du leadership éducatif.

Tableau 5.3

Matrice d'inter corrélations Spearman Rho Listwise entre les caractéristiques socioprofessionnelles, démographiques et les variables de prédispositions au leadership, de pratiques de leadership et de finalités du leadership éducatif des directions d'école (N = 146)

Variables	a	b	c	d	e	f	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques																
a. Niveau de scolarité	(0,09)	0,06	0,05	0,05	0,13	0,02	0,15	0,08	0,24**	0,02	0,13	0,13	0,15	0,16	0,25**	0,26**
b. Paliers d'enseignement	--	0,17*	0,05	0,13	0,02	0,02	(0,03)	(0,02)	(0,10)	(0,14)	(0,05)	(0,08)	(0,08)	(0,07)	(0,03)	(0,05)
c. Fonction occupée	--	--	(0,08)	(0,11)	(0,22**)	(0,01)	0,15	0,02	(0,00)	(0,02)	0,05	(0,04)	(0,07)	0,06	0,01	0,01
d. Groupes d'âges	--	--	--	(0,14)	0,39**	0,17*	0,04	0,10	0,22**	0,25**	0,22**	0,21*	0,18*	0,24**	0,18*	0,18*
e. Régions	--	--	--	--	(0,07)	(0,10)	(0,10)	(0,02)	(0,02)	(0,17*)	(0,05)	(0,21**)	(0,17*)	(0,12)	(0,14)	(0,14)
f. Expérience au poste de direction	--	--	--	--	--	0,00	(0,06)	(0,02)	0,16	0,08	0,10	0,14	0,12	0,11	0,12	0,12
Prédispositions à l'exercice du leadership																
1. Relations interpersonnelles	--	--	--	--	--	0,71**	0,34**	0,26**	0,38**	0,40**	0,19*	0,12	0,28**	0,25**	0,32**	0,32**
2. Stratégie	--	--	--	--	--	--	0,32**	0,31**	0,40**	0,25**	0,17*	0,17*	0,35**	0,26**	0,30**	0,30**
3. Vision	--	--	--	--	--	--	--	0,18*	0,30**	0,17*	0,15	0,15	0,19*	0,25**	0,20*	0,20*
Pratiques de leadership axées sur :																
4. la pédagogie	--	--	--	--	--	--	0,65**	0,60**	0,65**	0,60**	0,60**	0,44**	0,42**	0,47**	0,48**	0,48**
5. les groupes	--	--	--	--	--	--	--	0,59**	0,59**	0,59**	0,59**	0,56**	0,61**	0,50**	0,58**	0,58**
6. les rapports école-communauté	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0,33**	0,34**	0,45**	0,54**	0,54**
Finalité du leadership:																
7. Contrôle	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0,64**	0,68**	0,70**	0,70**
8. Gestion	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0,63**	0,66**	0,66**
9. Éducation	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0,82**
10. Identité	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

** p ≤ 0,01 (2-tailed);

* p ≤ 0,05 (2-tailed)

Note : Les coefficients de corrélations se trouvant entre les parenthèses () sont négatives.

En résumé, les résultats généraux de cette recherche ont été discutés dans ce chapitre et ont permis de dresser le profil du leadership éducatif selon la perception des directions d'école de langue française de l'Ontario. Le modèle de leadership présenté dans ce chapitre illustre le leadership éducatif exercé par les directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Ce modèle comprend dix composantes de leadership regroupées dans trois principales catégories : les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership et les finalités du leadership. Le leadership éducatif des directions est dynamique et il n'existe pas de grands écarts de perception parmi les divers groupes socioprofessionnels et démographiques qui composent notre échantillon. Ce constat s'explique par le contexte culturel du milieu. Au Canada et en Ontario, en particulier, il y a une prise de conscience qui s'est développée au fil du temps par rapport à la nécessité de consentir des efforts pour protéger, dynamiser et pérenniser les communautés de langue et de culture francophone. Ainsi, les directions d'école œuvrant dans ces communautés sont de plus en plus conscientes de leurs rôles et de leurs responsabilités qui transcendent les rôles traditionnels de l'éducation. Toutefois, des différences significatives de perception ont été observées pour les variables suivantes : «niveau de scolarité des directions», «fonctions occupées», «groupes d'âges», «régions géographiques de l'Ontario» et «expériences au poste de direction» d'école. Ces variables sont à considérer dans l'étude du leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire. Ces variables ont déjà été signalées comme des facteurs importants dans des études effectuées dans d'autres contextes comme, par exemples, les États-Unis et la Grande-Bretagne (Lauder, 2000; Rodriguez-Campos et al., 2005; Weindling, 1990).

CONCLUSION

Cette recherche visait à décrire le leadership éducatif des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Elle devait répondre à la question de recherche suivante : «Quelles sont les prédispositions et les formes de leadership que les directions d'école de langue française de l'Ontario exercent-elles et pour répondre à quelles finalités?». Elle devait aussi permettre 1) de recueillir des informations sur les caractéristiques socioprofessionnelles des directions et sociodémographiques des écoles; 2) de désigner les facteurs qui permettent d'expliquer et de modéliser le leadership des directions et 3) de décrire les relations existant entre les caractéristiques socioprofessionnelles, sociodémographiques et les facteurs de leadership identifiés.

Cette recherche se justifiait par la rareté d'études scientifiques traitant de la problématique du leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire tant au Canada qu'ailleurs dans le monde. On a constaté dans les chapitres I et II que la littérature en matière de leadership organisationnel est dense. Néanmoins, il n'y a pas d'écrits empiriques permettant de préciser les spécificités du leadership éducatif des directions d'école œuvrant en contexte minoritaire. On dit que les directions d'école sont des leaders dans leur communauté respective sans toutefois connaître les attributs fondamentaux de leur leadership. Cette étude cherchait à combler ce vide pour les deux motifs suivants. Premièrement, l'école en milieu francophone minoritaire joue des rôles multiples qui transcendent ceux exercés par l'école en milieu majoritaire. La première, en plus d'éduquer, de socialiser et d'instruire les élèves, elle doit autant assumer des rôles liés à la protection, à la survie, à la transmission, à la qualité et à la pérennité

de la langue et de la culture de la communauté desservie. Deuxièmement, l'école francophone minoritaire affronte des réalités qui menacent son existence et celle de la communauté, dont : les phénomènes d'acculturation et d'assimilation favorisés par la minorisation accrue (Bernard, 1998), par l'exogamie, par la technologie de l'information et de la communication du savoir, par l'immigration¹⁰ (la majorité des immigrants adoptent l'anglais comme langue d'intégration dans la société), par le faible taux de natalité¹¹ chez les francophones, par le bilinguisme soustractif (Landry et Allard, 1990), pour ne citer que ces facteurs préoccupants. On reconnaît l'importance de l'école en contexte francophone minoritaire et la société a des attentes élevée par rapport à ce que l'école doit accomplir comme mission. Le leadership éducatif exercé par les directions en milieu linguistique et culturel minoritaire ne doit pas être négligé des chercheurs. Le leadership éducatif dans ce milieu spécifique et original (Lapointe, 2002) ne doit pas être considéré et apprécié au même degré que celui exercé dans les écoles de la majorité anglophone. Il ressort de notre analyse d'étudier le leadership éducatif des directions en tenant compte des circonstances et des enjeux inhérents aux écoles appartenant à la communauté francophone de l'Ontario. Cette recherche fut proposée dans la perspective de contrecarrer la rareté d'écrits scientifiques portant sur la problématique du leadership éducatif en milieu minoritaire.

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté plusieurs modèles de leadership provenant de domaines parfois autres que l'administration scolaire. Ces modèles constituent un corpus de références qui a permis de comprendre le leadership organisationnel. On s'est inspiré de ces modèles de leadership pour élaborer notre questionnaire de recherche qui nous a permis d'explorer les perceptions des directions et des directions adjointes à l'égard : 1) de leurs

¹⁰ . Commissariat aux langues officielles : < http://www.ocol-clo.gc.ca/dual_div/immi_dual.asp?Lang=Francais>

¹¹ . Gouvernement de l'Ontario, 2004.

prédispositions à l'exercice du leadership éducatif, 2) de leurs pratiques de leadership et 3) des finalités de leur leadership. Notre questionnaire contient également des questions permettant de connaître les caractéristiques socioprofessionnelles des directions et sociodémographiques des écoles. Le chapitre III a présenté la méthodologie et le questionnaire utilisés dans cette présente recherche. Celle-ci est une enquête exploratoire de nature descriptive dont les résultats sont présentés et analysés au chapitre IV et discutés au chapitre V.

Sur un total de 458 questionnaires envoyés à l'ensemble des directions d'école de langue française de la province de l'Ontario, 190 directions ont volontairement accepté de remplir le questionnaire et de nous le retourner, soit un taux de participation de 41,50 %. Ces dernières constituent notre échantillon. Pour des motifs d'analyse statistique, on a classé les répondants, à partir des codes postaux de leur école, dans trois régions géographiques de la province dont l'Est (32,00 %), le Centre Sud (28,70 %) et le Nord de l'Ontario (39,30 %). L'échantillon comprend plus de femmes (53,20 %) que d'hommes (46,80 %). Concernant l'âge, 63,70 % des répondants ont moins de 50 ans et 36,30 % ont 50 ans et plus. Près de 49 % des répondants détiennent des diplômes supérieurs (maîtrises et doctorat) et plus de 51 % détiennent au moins un baccalauréat en plus de leur formation à l'enseignement. De plus, 75,94 % des directions affirment avoir plus de 10 ans d'expérience en enseignement. Par contre, 80,90 % des directions ont moins de 10 années d'expérience dans la gestion scolaire. Par ailleurs, 92,10 % des répondants détiennent la qualification du Ministère de l'Éducation les habilitant à gérer les écoles de langue française de l'Ontario.

La répartition des répondants selon le nombre d'élèves inscrits à leur établissement scolaire au moment de l'enquête est la suivante :

25,70 % gèrent les écoles de moins de 150 élèves,

39,00 % dirigent les écoles dont l'effectif est compris entre 150 et 299 élèves,

18,20 % sont à la direction des écoles ayant entre 300 et 449 élèves et

17,10 % des répondants gèrent des établissements de plus de 450 élèves.

Les données recueillies ont indiqué que la majorité des directions (72,60 %) appartiennent au secteur catholique et 27,40 % des directions appartiennent au secteur public.

Finalement, la répartition des répondants selon le palier d'enseignement est la suivante :

44,15 % dirigent les écoles dispensant uniquement l'enseignement élémentaire,

17,02 % dirigent les écoles dispensant uniquement l'enseignement secondaire,

25,53 % gèrent les écoles d'enseignement élémentaire et intermédiaire et

13,30 % administrent les écoles d'enseignement intermédiaire et secondaire.

Dans cette étude, la perception des directions d'école franco-ontariennes de leur leadership éducatif se mesure sur une échelle de type Likert présenté et décrit au chapitre III. Dans l'ensemble, les directions perçoivent positivement les divers aspects de leadership éducatif mesurés lors de l'enquête. Elles ont obtenu, en moyenne, des scores élevés sur certains aspects et des évaluations moindres sur d'autres. Par exemple, en matière de prédispositions à l'exercice du leadership éducatif, les directions ont indiqué «un niveau d'importance élevé», soit 4,52 sur

5,00 sur l'échelle de Likert. Par contre, elles ont obtenu un score moyen de 3,93 sur 5,00 quand on leur demande de signifier leur «marge de manœuvre» en termes de ressources et de temps à appliquer leurs prédispositions à l'exercice du leadership éducatif. Selon ces résultats, un écart considérable se dégage dans la perception des directions de ce qu'elles croient «important» comme prédispositions à l'exercice du leadership éducatif et leur «marge de manœuvre» pour mettre en pratique ces mêmes prédispositions. Or, les directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire se voient confier des mandats et des rôles multiples. En ayant des ressources limitées et à défaut de la marge de manœuvre nécessaire, les directions auront plus de difficultés à faire face aux défis de leur fonction (Sergiovanni, 1999) et à remplir adéquatement tous les rôles qu'elles sont appelées à jouer (Haycock, 1998; Edmonds, 1979; Hausman et al., 2000; Su et al., 2000). On sait, par ailleurs, que la marge de manœuvre nécessaire, les ressources et les moyens valorisés constituent des leviers qui permettent aux dirigeants dans les organisations d'exercer tant leur pouvoir, leur autorité que leur leadership (Collerette, 1991). Ces leviers apparaissent «déterminants» (Legendre, 2005) aux directions franco-ontariennes pour qu'elles soient en mesure de répondre aux besoins de leur école, de bâtir des projets et des programmes éducatifs, d'assurer la mise en œuvre des réformes, d'acquérir de la formation, des compétences et des expériences en leadership et de tenir à jour les relations de l'école tant avec les parents qu'avec les membres de la communauté desservie.

Les résultats obtenus ont aussi permis de répondre à notre question de recherche et de modéliser le leadership éducatif des directions. Un ensemble de dix composantes ont permis de décrire leur leadership éducatif. Selon le modèle présenté au chapitre V, le leadership éducatif

des directions constitue un processus circulaire à trois catégories. La première catégorie désigne les «prédispositions à l'exercice du leadership». Elle comprend trois composantes:

- 1) les relations interpersonnelles,
- 2) la stratégie de leadership et
- 3) la vision.

La deuxième catégorie porte sur les «pratiques de leadership» des directions. Cette catégorie réunit également trois composantes, telles les pratiques de leadership axées sur :

- 1) la pédagogie,
- 2) les groupes,
- 3) les rapports école – communauté.

La dernière catégorie traite des finalités du leadership éducatif des directions. Quatre composantes appartiennent à cette catégorie. Il s'agit de :

- 1) la finalité de contrôle,
- 2) la finalité de gestion,
- 3) la finalité d'éducation et
- 4) la finalité d'identité.

Les résultats ont aussi permis de noter deux types de relations parmi les variables de l'étude. Premièrement, les composantes de notre modèle de leadership éducatif sont mutuellement et positivement corrélées. Les corrélations observées vont de faibles ($r = 0,15$) à élevées ($r = 0,80$). Les relations réciproques entre les composantes du modèle permettent de conclure que plus les directions sont prédisposées à exercer le leadership éducatif, plus elles vont l'exercer dans les écoles et plus elles croient que leur leadership tend vers des finalités comme le contrôle des processus d'enseignement et d'apprentissage, la bonne gestion scolaire, le développement de l'identité culturelle des élèves et l'établissement de bons rapports entre les écoles et la communauté desservie.

Deuxièmement, il existe des relations multiples parmi les variables de l'étude. Certaines caractéristiques socioprofessionnelles des directions et sociodémographiques des écoles se sont liées de façon linéaire à certaines composantes du modèle pour expliquer la variance : 1) dans les finalités du leadership des directions, 2) dans leurs pratiques de leadership et 3) dans leurs prédispositions à l'exercice du leadership éducatif.

En premier lieu, les «pratiques de leadership axées sur les groupes», les «pratiques de leadership axées sur les rapports école – communauté» et le «niveau de scolarité» des directions d'école sont des facteurs déterminants qui permettent d'expliquer la variance dans les «finalités du leadership» des directions d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire.

En deuxième lieu, la variance dans les «pratiques de leadership» des directions d'école de langue française de l'Ontario est expliquée par quatre variables : la «stratégie», la «vision», le

«groupe d'âges» et le «palier d'enseignement». Ces variables sont importantes dans la compréhension du leadership éducatif des directions.

En dernier lieu, la variation dans les «prédispositions à l'exercice du leadership» est expliquée soit par le facteur «âge», soit par le «niveau de scolarité» des directions.

Par ailleurs, nos résultats n'ont montré aucune différence significative pour les caractéristiques comme le «sexe», l'«expérience en enseignement», l'«expérience au poste de direction adjointe», la «taille des écoles en élèves», le «secteur» (public, catholique), et le «palier d'enseignement» des écoles (élémentaire, moyen-intermédiaire et secondaire) par rapport aux composantes décrivant les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership et les finalités du leadership des directions. Même quand cette étude n'a pas découvert des différences perceptuelles pour ces caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques, les recherches futures devront les considérer et d'en tenir compte dans les programmes de formation professionnelle destinés aux directions d'école. Il se pourra que dans d'autres contextes et à d'autres époques, ces caractéristiques influent sur la perception des directions à propos du leadership éducatif exercé dans les écoles.

Cependant, les résultats obtenus ont permis de constater des différences significatives de perceptions pour les caractéristiques : «niveau de scolarité» des directions, «fonction occupée» (direction, direction adjointe), «groupe d'âges», «régions géographiques» et «expérience au poste de direction» sur certaines composantes relatives aux prédispositions à l'exercice du leadership, aux pratiques de leadership et aux finalités du leadership éducatif des directions. Il est

judicieux de tenir compte de ces caractéristiques tant dans les recherches futures en leadership éducationnel que dans les programmes de formation professionnelle adressés aux dirigeants d'école.

Tout compte fait, cette recherche a permis de connaître, premièrement, les caractéristiques socioprofessionnelles et démographiques des directions d'école de langue française de l'Ontario. Deuxièmement, elle a aussi permis de décrire la perception des directions du leadership éducationnel et de dresser le profil de leur leadership éducatif tout en identifiant les composantes principales. Troisièmement, cette étude nous a permis de modéliser le leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire. Notre modèle de leadership éducatif constitue un processus à trois catégories : les prédispositions à l'exercice du leadership, les pratiques de leadership et les finalités du leadership. Enfin, cette recherche a également montré les relations et les différences entre les caractéristiques socioprofessionnelles des directions, les caractéristiques sociodémographiques des écoles et les perceptions des directions des principales catégories de leadership étudiées. Ces constats amènent à relater les contributions et les limites de cette recherche ainsi que les pistes de recherche et les propositions pour la pratique de la fonction de direction d'école en contexte minoritaire.

1) Contributions de la recherche

Avant cette recherche, il n'existait pas d'études scientifiques qui traitent de la problématique du leadership éducatif en milieu linguistique et culturel minoritaire. On méconnaissait les principales prédispositions des directions d'école de langue française de

l'Ontario à exercer le leadership, leurs pratiques de leadership et les finalités de leur leadership éducatif. Ce que font les directions d'école francophones de la province en terme de leadership éducatif était un domaine totalement inexploré par les chercheurs. Cette présente étude comble définitivement cette rareté observée dans la littérature sur le leadership éducatif des directions d'école œuvrant en contexte minoritaire. À notre connaissance, cette étude est la première à traiter scientifiquement le leadership éducatif des directions des écoles de langue française de l'Ontario. Elle constitue en ce sens une contribution importante à la compréhension du leadership éducatif dans ce milieu. Toutefois, des chercheurs et auteurs comme Bernard (1990a, 1990b), Bordeleau (1993), Bordeleau et al. (1998, 1999), Landry et Allard (1999), Lapointe (2002), Masny (1996) et Thériault (1999) ont mis l'accent sur l'importance de l'éducation dans les milieux francophones minoritaires au Canada. La question du leadership éducatif des directions de ces écoles n'a jamais été abordée avec rigueur. Par ci et par là dans la littérature, on peut trouver des vues de l'esprit sur ce sujet. À notre avis, il fallait étudier le leadership des directions de manière plus intéressée et c'est ce qui a été fait dans cette étude. Les rôles et les mandats des écoles de langue française de l'Ontario sont trop importants; de ce fait, le leadership des directions de ces écoles doit être étudié davantage. Nous suggérons aux chercheurs à s'y intéresser plus activement.

Dans cette recherche, le leadership des directions des écoles de langue française de l'Ontario est étudié sous trois angles : les prédispositions des directions d'école à l'exercice du leadership éducatif, les pratiques de leadership des directions et les finalités de leur leadership. D'abord, cette étude a permis de comprendre que pour exercer le leadership éducatif, il faut être prédisposé à le faire. Cette prédisposition s'exprime en termes de «relations

interpersonnelles», de «stratégie» et de «vision». Ensuite, par cette étude, on apprend que les directions ont des pratiques de leadership axées sur la «pédagogie», sur les «groupes» de travail dans les écoles et sur les «rapports école – communauté». Et, le leadership exercé par les directions amène à des finalités «de contrôle», «de gestion», «d'éducation» et «d'identité». C'est la première fois, à notre avis, que le leadership éducatif est abordé ainsi dans ce contexte linguistique et culturel minoritaire. Selon la perception des directions d'école de langue française de l'Ontario, le leadership éducatif constitue un processus qui débute avec des prédispositions latentes, lesquelles se manifestent dans des pratiques de leadership qui amènent à des finalités relatives au développement de la personne et à la gestion scolaire rassurante. C'est de cette façon que se présente le leadership éducatif dans ce corps professionnel. Et, c'est une contribution majeure.

Contrairement à ce qui se fait habituellement, cette recherche étudie le leadership à partir des «perceptions des directions d'école» et non du point de vue des enseignants. Les perceptions exprimées sont celles des «personnes qui exercent le leadership» et non pas de celles qui le vivent. Ce sont les vrais acteurs qui expriment leurs perceptions de leurs prédispositions, de leur agir, de leurs attitudes, de leurs comportements et des finalités souhaitées du leadership exercé dans l'exercice de leurs fonctions. Ceci donne un caractère authentique à la compréhension du leadership éducatif dans les écoles de langue française de l'Ontario. En général, les chercheurs étudient le leadership éducatif selon la perception des enseignants. En portant les directions à s'exprimer sur ce qu'elles croient être leur leadership éducatif vient compléter les perceptions que les enseignants ont exprimées dans des recherches antérieures à propos du leadership des directions d'école. En ce sens, cette étude se démarque, par exemples, de celles de

Jones (2002), de Kirby et Blase (1991) et de Leithwood et Jantzi (1997) qui ont étudié le leadership à partir des perceptions des enseignants.

De plus, le questionnaire conçu dans le cadre de cette recherche est aussi une contribution pertinente dans la façon d'aborder le leadership éducatif dans un contexte linguistique et culturel minoritaire. Après amélioration et adaptation, ce questionnaire pourra constituer un instrument de mesure intéressant pour étudier le leadership dans d'autres contextes linguistiques et culturels minoritaires au Canada et ailleurs dans le monde. Dans le cas de l'Ontario, cet instrument doit être amélioré en tenant compte des résultats de cette étude et réutilisé pour mener des études confirmatoires. Cette démarche sera l'occasion de valider, de confirmer ou d'infirmier nos résultats présentés et analysés au chapitre IV et discutés au chapitre V de ce présent rapport de recherche.

En outre, les résultats de cette recherche constituent des points d'ancrage pour des études subséquentes en matière de leadership éducatif tant en Ontario que dans d'autres contextes linguistiques et culturels minoritaires au Canada et ailleurs dans le monde. Les résultats obtenus ouvrent désormais la voie à des recherches futures qui transformeront définitivement le leadership des directions d'école de langue française en un domaine de recherche viable.

Cette recherche a encore permis de savoir que le «niveau de scolarité», les «fonctions occupées», l'«âge», les «régions» et l'«expérience au poste de direction» sont des variables qui influent sur les perceptions des directions d'école de leur leadership éducatif. Ces variables sont

importantes. Les études futures sur le leadership organisationnel, entre autres, le leadership éducationnel en milieu linguistique et culturel minoritaire, doivent en tenir compte.

Finalement, nous espérons que cette étude amène à une prise de conscience sur la nécessité pour les instances gouvernementales, les conseils scolaires, les écoles et les organismes communautaires ou socioculturels de travailler ensemble, de collaborer là où il est nécessaire en vue de donner aux écoles leur vraie place au sein de la communauté franco-ontarienne. Cette collaboration renforcera les liens entre les écoles et la communauté qu'elles desservent. Que les directions d'école en milieux linguistiques et culturels minoritaires comprennent que leurs rôles ne se limitent pas à éduquer, à former et à socialiser les élèves, mais elles constituent les instances institutionnelles les plus aptes à perpétuer et à faire briller tant la langue que la culture de la communauté d'appartenance. En plus de mieux gérer les écoles et d'entretenir un climat favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, il ressort que les directions doivent établir des ponts dans la communauté et tisser des réseaux de communication favorables à leurs actions et à leur leadership. De telles initiatives inspireront la confiance et amèneront les communautés à s'approprier leurs écoles.

2) Limites de la recherche

Cette recherche comporte toutefois certaines limites. Premièrement, elle est de nature exploratoire et descriptive. Les résultats permettent de décrire le leadership selon les perceptions des directions d'école de langue française de l'Ontario. Ainsi, les résultats ne sont inférés qu'à cette clientèle professionnelle. D'autres études à caractère confirmatoire sont nécessaires en vue

de valider les résultats obtenus avant de les généraliser à d'autres contextes présentant les caractéristiques semblables à celles de l'Ontario francophone.

Deuxièmement, on ne pourra pas généraliser de façon définitive les conclusions de cette étude à partir des résultats obtenus, pour l'ensemble des directions francophones et anglophones de la province. On se rappelle que les écoles de langue française de l'Ontario évoluent dans un contexte minoritaire. Elles ont des caractéristiques qui les différencient des écoles de langue anglaise. Cette considération atténue la possibilité de généralisation à l'ensemble des directions d'école de la province. Cependant, rien n'empêche de comparer le leadership des directions d'école en milieu minoritaire à celui des directions d'école en milieu majoritaire. La nouvelle perspective serait de mener des études comparatives qui incluront à la fois les écoles francophones et les écoles anglophones. Une telle perspective s'avèrerait longue et coûteuse en termes de logistiques, de ressources, de méthodologie et de temps.

Troisièmement, le questionnaire conçu et utilisé pour la collecte des données auprès des directions était trop long. Il contenait des items qui n'étaient pas nécessaires et qu'on a dû rejeter suite aux résultats de l'analyse factorielle exploratoire effectuée et exposée au chapitre IV de ce rapport de recherche. Dans les études ultérieures, il faudra établir des catégories contenant moins d'items, mais descriptifs du leadership éducatif de la population cible. À ce sujet, nous conseillons d'entreprendre des études factorielles confirmatoires dont les résultats valideront ceux obtenus par cette recherche.

Quatrièmement, une certaine limite peut être attribuée à l'exactitude de l'information recueillie exclusivement auprès des directions qui ont volontairement accepté de répondre au questionnaire. On peut envisager la possibilité que les perceptions des répondants volontaires soient différentes de celles des non-répondants. On se rappelle que le taux de participation est de 41,50 %. Cette statistique est conforme aux normes des recherches quantitatives (Albarello, 2003; Leech et al., 2005; Meyers et al., 2006; Morgan et al., 2004; Tabachinick et Fidel, 2001). Toutefois, les directions non-répondantes sont plus nombreuses que les directions participantes. Donc, il y aurait de la possibilité que les résultats soient différents de ceux que nous avons obtenus si toutes les directions des écoles de langue française de l'Ontario acceptaient de répondre au questionnaire. Cette éventualité donnerait à cette recherche la valeur d'un recensement. Malheureusement, les recherches dans le domaine de l'éducation ne se font pas de la sorte. Bref, la possibilité que les non-répondants aient des perceptions relativement différentes de celles obtenues pourrait être une limite à considérer.

Enfin, une dernière limite est que les résultats de cette recherche ne peuvent pas être automatiquement généralisés à tous les contextes ou tous les milieux linguistiques et culturels considérés minoritaires. Chaque milieu ou contexte a ses caractéristiques spécifiques et ses contingences. Le leadership doit être étudié selon les spécificités et les contingences relatives à chaque milieu. Néanmoins, les résultats peuvent constituer des références pour entreprendre de nouvelles recherches en leadership éducationnel ou pour effectuer des comparaisons dans les pratiques de leadership des directions évoluant dans d'autres milieux.

3) Pistes de recherches futures et pistes pour la pratique

La présente recherche se veut une démarche exploratoire visant à décrire le leadership éducatif selon la perception des directions d'école de langue française de l'Ontario. Les résultats obtenus amènent à énumérer quelques pistes tant pour les recherches futures sur le leadership éducatif que pour la pratique de la fonction de direction d'école en milieu linguistique et culturel minoritaire.

Pistes de recherches futures

Cette étude est une exploration du leadership des directions d'école en contexte linguistique et culturel minoritaire, entre autres, le cas de l'Ontario. Beaucoup d'auteurs et de chercheurs ont déjà souligné l'importance de l'éducation pour les communautés linguistiques et culturelles minoritaires au Canada (Bernard : 1990 a et b; Landry et Allard, 1999; Lapointe, 2002; Bordeleau, 1993; Bordeleau et al.: 1998, 1999; et Tardif, 1993; Thériault, 1999). Dans la province de l'Ontario, le droit de gérer les écoles de la minorité linguistique francophone est déjà un acquis (Bastarache, 1995). Le défi demeure dans la mise en œuvre de ce droit, dans le type de leadership à exercer par les directions de ces écoles en vue de garantir une meilleure éducation en français aux élèves et dans le type de relations que les écoles doivent entretenir avec la communauté (Gouvernement de l'Ontario, 2004). Il est évident que d'autres recherches doivent être effectuées en vue de mieux comprendre le bienfondé du leadership éducatif des directions d'école en contexte minoritaire. Étant donné le caractère exploratoire de cette étude, les résultats ne peuvent s'appliquer qu'aux directions des écoles de langue française de l'Ontario. Pour

d'autres communautés linguistiques minoritaires au Canada, il faudra étudier le leadership selon les caractéristiques spécifiques propres à ces communautés. Une reprise de cette étude en Ontario est également à considérer afin de valider nos résultats.

Dans les recherches ultérieures, on doit s'intéresser à étudier le leadership des directions d'école en milieux linguistiques et culturels minoritaires à l'échelle pancanadienne en vue de dresser des similitudes et des dissemblances dans le leadership des directions d'école des différentes communautés francophones du pays. Ceci doit se faire à tous les paliers et à tous les niveaux des systèmes éducatifs provinciaux. Ces nouvelles recherches doivent également expliquer le «pourquoi» des ressemblances et des différences dans les pratiques de leadership des directions d'école appartenant à ces communautés francophones minoritaires du Canada.

Les études subséquentes doivent également fournir une définition précise des rôles joués par les directions évoluant dans ces milieux. Il est nécessaire de pouvoir comparer les rôles et le leadership des directions d'école en milieux minoritaires à ceux des directions d'école dans des contextes linguistiques majoritaires. De telles connaissances seront essentielles dans la préparation des programmes de formation destinés aux personnes à occuper les postes directions d'école.

Enfin, cette présente recherche soutient que le leadership en milieu linguistique et culturel minoritaire se définit en termes de prédispositions à l'exercice du leadership, de pratiques de leadership et de finalités du leadership. Ainsi, les études postérieures doivent répondre aux questions suivantes :

- 1) Les prédispositions, les pratiques et les finalités du leadership éducatif découvertes dans cette présente recherche sont-elles valables pour tous les contextes linguistiques et culturels minoritaires tant au Canada qu'ailleurs dans le monde? Sinon, quels sont les facteurs qui expliquent leur inadéquation?
- 2) Le leadership éducatif présenté et décrit dans cette présente recherche sera-t-il applicable dans un contexte linguistique et culturel considéré «majoritaire»? Sinon, qu'est-ce qui explique son inconvenance?
- 3) Si on soumet le questionnaire de cette présente recherche, par exemples, à des directions d'école de langue anglaise au Québec, à des directions d'école de langue néerlandaise à Bruxelles en Belgique ou à des directions d'école d'expression albanaise au Kosovo, les résultats et les conclusions demeureront-ils les mêmes? Qu'est-ce qui constitueront des ressemblances et des dissemblances dans les résultats? À quoi aboutira-t-on comme conclusions?

Telles sont des interrogations auxquelles les recherches ultérieures devront apporter des éléments de réponses.

Pistes pour la pratique de la fonction de directions d'école

Cette étude a démontré que la variable «formation» est importante. Il faut miser davantage sur l'éducation et la formation continue des directions d'école. Les programmes de formation professionnelle doivent inclure des contenus portant tant sur le leadership

éducatif, l'administration scolaire que sur les enjeux inhérents à la valorisation de la langue et à la promotion de la culture francophone en contexte minoritaire.

Il apparaît fondamental de permettre aux directions d'école en milieux linguistiques minoritaires de se développer professionnellement. Pour ce faire, les directions doivent disposer de marges de manœuvre, de ressources et de temps nécessaires leur garantissant un développement professionnel à la hauteur de leur fonction. Quand il vient le temps d'embaucher une personne pour occuper la fonction de direction dans une école de langue française, il faut prendre le soin de choisir «*The Right Person for The Right Function*» et investir dans son développement professionnel.

Il est également souhaitable que les instances concernées apportent le support approprié aux directions comme le mentorat et l'encadrement professionnel. Il est tout autant souhaitable qu'il y ait de l'échange entre les directions sur des questions ou des problèmes spécifiques aux écoles. De tels échanges peuvent être profitables en amenant les directions à bénéficier des situations vécues par d'autres directions dans leur milieu respectif.

Il faudrait aussi reconnaître les rôles joués par les directions dans l'harmonisation des relations entre les écoles et la communauté. On peut gratifier les directions qui jouent des rôles exceptionnels dans leur communauté. Ceci encouragerait d'autres directions d'école à prendre également l'initiative de réaliser des choses exceptionnelles dans leur milieu respectif.

Il est autant conseillé aux directions d'école en milieux linguistiques et culturels minoritaires de travailler avec les chercheurs, les leaders communautaires, les artistes, les médias, les églises, les clubs sportifs, les groupes socio-économiques et culturels en vue de développer des projets éducatifs qui correspondent aux besoins des élèves et aux aspirations de la communauté. Ceci est essentiel puisque les élèves qui bénéficieront de ces projets éducatifs viennent de la communauté et seront demain des citoyens de la même communauté. Donc, un rapprochement entre les écoles et la communauté en ce sens apparaît comme une nécessité ou une démarche citoyenne.

BIBLIOGRAPHIE

- Agence internationale de la francophonie. (2002). Déclaration de Beyrouth ». *IXe Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, Beyrouth (Liban), 20 octobre 2002* <<http://www.agence.francophonie.org/diversiteculturelle/>>.
- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher: l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles (Belgique): De Boeck & Larcier S.A., 2^e édition.
- Allard, R. et Landry, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In Y. Thériault (Éds.). *Francophones minoritaires au Canada*. (pp. 403-424). Moncton, N.-B : Les Éditions de l'Acadie.
- Andrews, R., et Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44 (6), 9-11.
- Antonakis, J. et House, R. J. (2004). *On instrumental leadership: beyond transactions and transformations, June 2004*. Papier présenté au UNL Gallup Leadership Institute Summit, Omaha.
<http://www.hec.unil.ch/jantonakis/On%20Instrumental%20Leadership,%20UNL%20Gallup%20paper%20Final%20June%2020_205.pdf>.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-R. et Roussel, M.-P. (1996). *Dictionnaire pédagogique*. Paris : Larousse Bordas.
- Arfeux-Vaucher, G. (1994). Au mi-temps de la vie, fin de carrière ou deuxième carrière? Neuchâtel (Suisse), *Cahiers de l'Institut de sociologie et de science politique (ISSP)*, 16, 5-24.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development : Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Ayman, R., Chemers, M. M., & Fiedler, F. (1998). The contingency model of leadership effectiveness: Its levels of analysis. In F. Dansereau & F. J. Yammarino (Eds.), *Leadership: The multiple-level approaches—Classical and new wave*. Stamford, CT: JAI Press.
- Bamburg, J. et Andrews, R. (1990) School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), 175–191.
- Barling, J., Weber, T., et Kelloway, E. K. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 81, 827-832.
- Barney, J. (1986). Organizational culture: can it be a source of sustained competitive advantage? *Academy of Management Review*, 11, 656-665.

- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within : teachers, parents, and principals can make a difference*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York : The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass et Stogdill's Handbook of Leadership : Theory, Research, and Managerial Applications*. New York : London : Free Press ; Collier Macmillan.
- Bass, B. M. (1996). *A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership*. Alexandria, VA: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Bass, B. M., et Avolio, B. J. (1990a). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Bass, B. M., et Avolio, B. J. (1990b). *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M., et Avolio, B. J. (1992). *Multifactor Leadership Questionnaire—Short form 6s*. Binghamton, NY : Center for Leadership Studies.
- Bass, B. M., et Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership : A response to critiques. In M. M. Chemers et R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research : Perspectives and directions* (pp. 49-80). San Diego, CA : Academic Press.
- Bass, B.M. et Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Bastarache, M. (1995). Nos défis face à la mise en œuvre du droit de gestion des établissements scolaires de la minorité linguistique au Canada. *Éducation et Francophonie*, 22, 6-12.
- Bates, R. (1982). Towards a critical practice of educational administration. *Commonwealth Council for Educational Administration*, September, 3-5.
- Baudoux, C. (1988). *Femmes, gestion et éducation*. ACFAS, Cahiers scientifiques.
- Baudoux, C. (1994). *La gestion en éducation, une affaire d'hommes ou de femmes ? Pratiques et représentations du pouvoir*. Québec : Les Presses Inter Universitaire.
- Baudoux, C. (2002). Le leadership «féminin» en gestion de l'éducation. In L. Langlois et C. Lapointe, (Éds.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (pp. 49-74). Montréal-Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.
- Beaulu-MacWillie, M. (1994). Le préscolaire au Canada francophone. *Éducation et Francophonie*, 22 (3), Numéro thématique.

- Bender Sebring, P., et Bryk, A. (2000). School leadership and the bottom line in Chicago. *Phi Delta Kappan*, 81, 440-449.
- Bennis, W.G. (1989) *On becoming a Leader*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Bennis, W.G. (1994). *On becoming a leader*. Reading, Ma. : Addison Wesley.
- Bennis, W., et Nanus, B. (1985). *Leaders : The strategies for taking charge*. New York : Harper et Row.
- Benson, J. (1983). The bureaucratic nature of schools and teacher job satisfaction. *Journal of Educational Administration* 21 (2), 37-148.
- Bergeron, P. G. (2001). *La gestion dynamique: concepts, methods et applications*. Boucherville (Québec) : Gaetan Morin, éditeur.
- Bernard, R. (1990a). *Le déclin d'une culture : Recherche, analyse et bibliographie, francophonie hors Québec, 1980-1989*. Ottawa (Ontario) : Fédération des jeunes Canadiens français.
- Bernard, R. (1990b). *Un avenir incertain : Comportement linguistique et conscience culturelle des jeunes Canadiens français*. Ottawa (Ontario) : Fédération des jeunes Canadiens français.
- Bernard, R. (1992). Le postsecondaire au Canada français : Bilan et perspective. *Éducation et Francophonie*, 20 (3), Numéro thématique.
- Bernard, R. (1998). *Le Canada français : entre mythe et utopie*. Ottawa, Édition du Nordir.
- Blake, R. R., et McCause, A. A. (1991). *Leadership dilemmas – Grid solutions*. Houston (TX): Gulf Publishing.
- Blake, R. R., et Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston (TX): Gulf Publishing.
- Blake, R. R., et Mouton, J. S. (1978). *The new managerial grid*. Houston (TX): Gulf Publishing.
- Blake, R. R., et Mouton, J. S. (1985). *The managerial grid III*. Houston (TX): Gulf Publishing.
- Blanchard, K. H. (1985). *SLII : A situational approach to managing people*. Escondido, CA : Blanchard Training and Development.
- Blanchard, K. H., Zigarmi, D., et Nelson, R. (1993). Situational leadership after 25 years : A retrospective. *Journal of Leadership Studies*, 1 (1), 22-36.
- Blanchard, K. H., Zigarmi, P. et Zigarmi, D. (1985). *Leadership and the one minute manager : Increasing effectiveness through situational leadership*. New York : William Morrow.

- Blase, J., et Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 130-141.
- Blase, J. et Roberts, J. (1994). The micro politics of teacher work involvement: An effective principal's impacts on teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 40 (1), 67-94.
- Block, P. (1993). *Stewardship: Choosing service over self-interest*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Blouin, P. (2006). *Profil des directeurs d'écoles primaires et secondaires au Canada: premiers résultats de l'Enquête auprès des directeurs d'écoles de 2004-2005*. Statistique Canada : Questions d'éducation, (Juin), 3 (2).
- Book, E. W. (2000). *Why the best man for the job is a woman*. New York: Harper Collins.
- Bordeleau, L. G. (1993). *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langue maternelle française*. Québec: Association canadienne d'éducation de langue française.
- Bordeleau, L. G., Bernard, R., et Cazabon, B. (1999). L'éducation en Ontario français. In J. Y. Thériault, (Éds), *Francophonies minoritaires au Canada : L'état des lieux* (pp. 435-473). Moncton, N.-B. : Les Éditions d'Acadie.
- Bordeleau, L. G., Calvé, P., Desjarlais, L., et Séguin, J. (1988). *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion*. Toronto (Ontario) : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
- Bogler, R. (2001, December). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683.
- Bolman, L. et Deal, T. (1992). *Reframing Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et Francophonie*, XXXII (2), 62-78, (Automne), www.acelf.ca
- Bowers, D. G., et Seashore, S. E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 11, 238-263.
- Bowie, N. E. (1991). Challenging the egoistic paradigm. *Business Ethics Quarterly*, 1 (1), 1-21.
- Boyan, N. (1988). Describing and explaining administrator behavior. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research in educational administration*. New York: Longman.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les

- directeurs d'établissements des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 487-508.
- Bray, J. H. et Maxwell, S. E. (1995). *Multivariate analysis of variance*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Brewer, A. (1993). *Managing for employee commitment*. Longman, Sydney.
- Brun, J. (1987). *École cherche manager : pour -- distribuer les rôles, motiver les acteurs, évaluer les résultats, diriger l'établissement*. Paris : INSEP.
- Brunet, L. A., Brassard, A., Corriveau, L., et Pépin, R. (1985). *Le rôle du directeur d'école au Québec : Première partie*. Montréal (Québec): Université de Montréal.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organisations*. London : Sage.
- Bulach, C., Boothe, D. et Pickett, W. (2006). *Analyzing the leadership behavior of school principals*. National Council of the Professors of Educational Administration, NCPEA : Connexions module: m13813, < <http://cnx.org/content/m13813/latest/>>.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York : Harper et Row.
- Carless, S. A. (1998). Gender differences in transformational leadership: An examination of superior, leader, and subordinate perspectives. *Sex Roles*, 39 (11/12), 887 - 902.
- Cartwright, D., et Zander, A. (1960). *Group dynamics research and theory*. Evanston, IL : Row, Peterson.
- Catalyst. (2005). *Women "take care" and "take charge": Stereotyping of U.S. business leaders exposed*. New York: Author.
- Chemers, M. M., et Ayman, R. (1993). *Leadership theory and research: perspectives and directions*. San Diego (CA): Academic Press.
- Christian, D. (1996). Two-way immersion education: Students learning through two languages. *Modern Language Journal*, 80, 66-76.
- Coghlan, V. et Thériault, J. Y. (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire. Une revue documentaire*. Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Université d'Ottawa.
- Cogliser, C. C. et Schriesheim, C. A. (2000). Exploring work unit context and leader-member exchange: a multi-level perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 21 (5), 487-511.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ème édition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cohen, S. G., Chang, L., et Ledford, G. E. (1997). A hierarchical construct of self-management leadership and its relation to Quality of work life and perceived work group effectiveness. *Personnel Psychology*, 50, 275-308.
- Coleman, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: United States Department of Health, Education, et Welfare, Government Printing Office.
- Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Sillery (Québec-Canada): Presses de l'Université du Québec.
- Collins, J. et Porras, J. (1996). Building your company's vision. *Harvard Business Review*, Septembre – Octobre.
- Combs, A. W., Richards, S. C., et Richards, F. (1976). *Perceptual psychology: A humanistic approach to the study of persons*. New York, NY: Harper et Row.
- Conger, J. A., et Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Conley, S., Bacharach, S., et Bauer, S. (1989). The school work environment and teacher career dissatisfaction. *Educational Administration Quarterly* 25(1):58-81.
- Cook, C. R. (2006). *Effects of emotional intelligence on principal's leadership performance*. Thèse de doctorat, Bozeman (Montana) : MONTANA STATE UNIVERSITY. www.montana.edu/etd/available/unrestricted/Cook_0506.pdf
- Corcoran, T. B., et Wilson, B. L. (1988). *Successful secondary schools: Vision of excellence in american public education*. New York: Falmer Press.
- Cossette, P. (2004). *L'organisation : une perspective cognitive*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Craig, S. B., et Gustafson, S. G. (1998). Perceived leader integrity scale: An instrument for assessing employee perceptions of leader integrity. *Leadership Quarterly*, 9 (2), 127-145.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CSE/Conseil Supérieur de l'Éducation (1993). *La gestion de l'éducation : Nécessité d'un autre modèle* (Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec (Canada): Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, Les Publications du Québec.

- CSE/Conseil Supérieur de l'Éducation (1999, juin). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*. Québec (Canada): Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec.
- Cuban, L. (1988) *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: SUNY Press.
- Dansereau, F., Graen, G. G., et Haga, W. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership in formal organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 46-78.
- Deblois, C. (1988). *L'administration scolaire et le déficit paradigmatique*. Sainte-Foy (Québec): Les Cahiers du Labraps, Université Laval.
- De Pree, M. (1989). *Leadership is an art*. New York (NY): Dell Publishing.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals: Thèse de maîtrise*. Middle East Technical University (METU), <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/1013432/index.pdf>
- Dickmann, M. H., et Standford-Blair, N. (2002). *Connecting leadership to the brain*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC, A Sage Publications Company.
- Dobbins, G., et Platz, S. (1986). Sex differences in leadership. *Academy of Management Review*, 11, 118-127.
- Dobosh, M. A. (2005). The impact of cognitive complexity and self-monitoring on leadership emergence. Thèse de maîtrise, University of Delaware, < <http://www.udel.edu/communication/web/thesisfiles/melissadoboshthesis.pdf>>
- Doherty, W. J. (2001). *Psychometric of the Lore leadership assessment*. Lore's Technical Report Series, Lore International Institute.
- Downton, J. V. Jr. (1973). *Rebel leadership: commitment and charisma in the revolutionary process*. New York : Free Press.
- Drucker, P. F. (1985). *Management: tasks, practices, responsibilities*. New York : Harper and Row.
- Ducharme, J.-C. (1996). *Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : État de la situation*. Ottawa (Ontario) : Ministère du patrimoine canadien.
- Duignan, P. et MacPherson, R. (1993). Educative leadership : A practical theory. *Education Administration Quarterly*, 29 (1), 8-33.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

- Edmonds, R. R. and Frederiksen, J. R. (1979). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research and Teaching.
- Elenkov, D. S. (2002). Effects of leadership on organizational performance in Russian companies. *Journal of Business Research*, 55, 467-480.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washinton, DC. Albert Shanker Institute.
- Engen, M. L. van, Leeden, R. van der et Willemsen, T. M. (2001). Gender, context and leadership styles: a field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 581-598.
- English, F., W. (2005). *The Sage handbook of educational leadership : advances in theory, research, and practice*. Fenwick W. Englis (éditeur) : Sage Publications.
- English, F. W., et Hill, J. C. (1994). *Total quality education : transforming schools into learning places*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Epp, J. R. (1993). Pseudo-participation, participation, and school governance: teachers and school administration. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 8 (2), 54-64.
- Epp, J. R., et MacNeil, C. (1997). Perceptions of shared governance in an elementary school. *Canadian Journal of Education*, 22 (3), 254-267.
- Epstein, J. L. (2003). *What is a partnership program?* National Network of Partnership Schools at John Hopkins University <www.csos.jhu.edu>.
- Epstein, J. L. et Clark Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61 (8).
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. et Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action (2ème édition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Evans, M. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277-298.
- Evans, M. G. (1974). Extensions of a path-goal theory of motivation. *Journal of Applied Psychology*, 59, 172-178.
- Evans, R. (1999). *The pedagogic principal*. Edmonton: Qual Institute Press.

- Fayol, H. (1916). *General and industrial management*. London : Pitman.
- Fayol, H. (1929). *Administration industrielle et générale*. Paris : H. Coubrough.
- Fernandez, C. F., et Vecchio, R. P. (1997). Situational leadership revisited : A test of an across-jobs perspective. *Leadership Quarterly*, 8 (1), 67-84.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, (Vol. 1, pp. 149-190). New York : Academic Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill Books Company.
- Fiedler, F. E. (1978). The contingency model and the dynamics of the leadership process. Dans L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology*. New York : Academic Press.
- Fiedler, F. E. (1986). The contribution of cognitive resources to leadership performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 532-548.
- Fiedler, F. E. (1993). The leadership situation and the black box in contingency theories. in M. M. Chemers et R. Ayman (Eds.), *Leadership, theory, and research : Perspectives and directions* (pp. 1-28). New York : Academic Press.
- Fiedler, F. E., et Chemers, M. M. (1974). *Leadership and effective management*. Glenview, IL : Scott, Foresman.
- Fiedler, F. E., et Chemers, M. M. (1984). *Improving leadership effectiveness : The leader match concept* (2nd ed.). New York : John Wiley.
- Fiedler, F. E., et Garcia, J. E. (1987). *New approaches to leadership : Cognitive resources and organizational performance*. New York : John Wiley.
- Firestone, W. A., et Louis, K. S. (1999). Schools as cultures. In J. Murphy and K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration*, 297-322. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fleishman, E. A. (1953). The description of supervisory behavior. *Personnel Psychology*, 37,1-6.
- Fleishman, E. A., Mumford, R. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Korotkin, A. L., et Hein, M. B. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *Leadership Quarterly*, 2 (4), 245-287.
- Frase, L. E., et Hetzel, R. (1990). *School management by wandering around*. Lancaster, PA: Technomic.

- Frenette, Y. (2003). *L'identité des jeunes francophones de l'Ontario et les programmes-cadres d'études sociales, d'histoire et de géographie, et d'études canadiennes et mondiales*. Étude pour le compte de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française, Toronto, ministère de l'Éducation.
- Frenette, N., et Quazi, S. (1996). *Accessibilité et participation des Francophones de l'Ontario à l'éducation postsecondaire : 1979-1994*. Sudbury (Ontario) : Collège BORÉAL.
- Frost, D. C. (1983). Role perceptions and behaviors of the immediate superior moderating effects on the prediction of leadership effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance*, 31, 123-142.
- Fulk, J. et Wendler, E. R. (1982). Dimensionality of leader-subordinate interactions: a path-goal investigation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 241-264.
- Fullan, M. G. (1999). *Change forces : The Sequel*. Bristol : Falmer Press.
- Fulmer, R. M. (1997). The evolving paradigm of leadership development. *Organizational Dynamics*, 25 (4), 59-72.
- Fulmer, R. M., et Vicere, A. A. (1996). *Strategic Leadership development: Crafting competitiveness*. Oxford: Capstone Publishers.
- Gajo, L. (1999). Entre immersion et émergence identitaire : Les écoles ontariennes enseignant en français. In N. Labrie, et G. Forlot (Eds.). *L'enjeu de la langue en Ontario français* (pp.109-128). Sudbury (Ontario) : PRISE DE PARLE.
- Gaskell, J. (1995). Secondary schools in Canada : The national report of the exemplary schools. Rapport de recherche, ED430750, cité dans Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : Un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, 18 (1), 63-76.
- Gather Thurler, M. (1996). Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pourquoi et comment? Actes du colloque de Tunis. *La revue des échanges*, 48 (13), N° 1, 1-16.
- Gba, D, et Girard, L. (1998). *Leadership pédagogique et écoles performantes*. Eastman (Québec): Les Éditions Behaviora.
- Geffner, R. A, Jaffe, P. G, et Sudermann, M. (2000). *Children exposed to domestic violence: Current issues in research, intervention, prevention, and policy development*. New York, NY : Haworth Maltreatment et Trauma Press.
- Geltner, B. B., et Shelton, M. M. (1991). Expanded notions of strategic instructional leadership: The principal's role with student support personnel. *Journal of School Leadership*, 1,338-350.

- Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire. *La Revue canadienne des langues vivantes (The Canadian Modern Language Review)*, 49, 799-814.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, N° 1, disponible sur le web à l'adresse suivante : < <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/29-1/02-Gerin-Lajoie.html>>
- Gérin-Lajoie, D., (2002). Le rôle du personnel enseignant dans la reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue de science de l'éducation*, 28 (1), 125-146.
- Gérin-Lajoie, D., et Labrie, N. (1999). Les résultats aux tests de lecture et d'écriture 1993-1994 : Une interprétation sociolinguistique. In N. Labrie, et G. Forlot (Eds.). *L'enjeu de la langue en Ontario français* (pp.79-108). Sudbury (Ontario) : PRISE DE PARLE.
- Gérin-Lajoie, D., et Lemay, S. (1995). *L'école secondaire de Pain Court: une étude de cas. Étude sur les écoles exemplaires*. Toronto: Association canadienne d'éducation, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Ghiselli, E. E. (1963). *Managerial talent*. *American Psychologist*, octobre, 631-641.
- Gibson, F. W., Fiedler, F. E., et Barrett, K. M. (1993). Stress, babble, and the utilization of the leaders's intellectual abilities. *Leadership Quarterly*, 4, 189-208.
- Gill, B. (1994). *Educators and visionaries: Women in educational administration in New Brunswick*, ED368035.
- Girard, L., et Gba, D. (1998). *Leadership pédagogique : Système d'analyse institutionnelle coopérative de leadership pédagogique*. Eastman (Québec): Les Éditions Behaviora.
- Giroux, H. A. (1989). Rethinking education reform in the age of George Bush. *Phi Delta Kappan*, 70 (9), 728-730.
- Giroux, H. A. (2002). Democracy, freedom, and justice after September 11th: Rethinking the role of educators and the politics of schooling. *Teachers College Record*, 104 (6), 1138-1162.
- Glasser, W. (1997). *Enseigner à l'école qualité*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : Un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, 18 (1), 63-76.
- Gohier, C. (2002). Les finalités de l'éducation. *Éducation et Francophonie*, XXX, printemps http://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXX_1.pdf

- Goldberg, M. F. (2006). *Insider's guide to school leadership: Getting things done without losing your mind*. Wiley et Son.
- Goodwin, V. L., Wofford, J. C. et Whittington, J. L. (2001). A theoretical and empirical extension to the transformational leadership construct. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 759-774.
- Gouvernement de l'Ontario (1990). *Loi sur l'éducation : R. R. O. 1990, Règlement 298, Fonctionnement des écoles – dispositions générales*. Ministère du Procureur Général (Ontario-Canada): Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Également disponible sur le web : http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Regs/French/900298_f.htm#BK9
- Gouvernement de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario : pour l'éducation en langue française*. (Ontario-Canada) : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Gouvernement de l'Ontario (2004a). *L'aménagement linguistique: une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*. (Ontario-Canada) : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management*. London, Washington, D. C. : The Falmer Press.
- Grady, M. L., Wayson, W. W. et Zirkel, P.A. (1989). *A review of effective schools research as it relates to effective principals*. Tempe, Ariz.: University Council for Educational Administration (Cité dans Kirby et Blase, 1991).
- Graeff, C. L. (1983). The situational leadership theory : A critical view. *Academy of Management Review*, 8, 285-291.
- Graeff, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory : A critical review. *Leadership Quarterly*, 8 (2), 153-170.
- Graen, G. B. (1976). Role-making processes within complex organizations. In M. D. Dunnette (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1202-1245). Chicago : Rand McNally.
- Graen, G. B., et Cashman, J. (1975). A role-making model of leadership in formal organizations : A developmental approach. In J. G. Hunt et L. L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers* (pp. 143-166). Hent, OH : Kent State University Press.
- Graen, G. B., et Scandura, T. A. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. In B. Staw et L. L. Cumming (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 9, pp. 175-208). Greenwich, CT : JAI.

- Graen, G. B., et Uhl-Bien, M. (1991). The transformation of professionals into self-managing and partially self-designing contributions : Towards a theory of leader-making. *Journal of Management Systems*, 3 (3), 33-48.
- Graen, G. B., et Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member Exchange (LMX) theory of leadership over 25 years : Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6 (2), 219-247.
- Greene, B. (1997). *Nouveaux paradigmes : Pour la création d'écoles qualité*. Montréal (Québec) : Chenelière/McGraw-Hill.
- Greenwood, M. S., et Gaunt, H. J. (1994). *Total Quality management for schools*. CASSELL.
- Griffiths, D. E. (1979). Intellectual turmoil in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 43-65.
- Gullotta, T. P, Adams, G. R., et Montemayor, R. (1998). *Delinquent violent youth : theory and interventions*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Hackman, J. R. (1990). Work teams in organizations: An orienting framework. Dans J. R. Hackman (Eds.), *Groups that work and those that don't: Creating conditions for effective teamwork* (pp. 1-14). Sans Francisco: Jossey-Bass.
- Hackman, J. R., et Walton, R. E. (1986). Leading groups in organizations. Dans P. S. Goodman et Associates (Eds.), *Designing effective work groups* (pp. 72-119). Sans Francisco: Jossey-Bass.
- Hallinger, P. (1989). Development instructional leadership team in secondary schools: A framework. *National Association of Secondary School principals, (NASSP Bulletin)*, 73 (517), 84-92.
- Hallinger, P. (1992) School leadership development: evaluating a decade of reform, *Education and Urban Society*, 24(3), 300-316.
- Hallinger, P. (2000) A review of two decades of research on the principalship using the *Principal Instructional Management Rating Scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington (cite dans Hallinger 2003).
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P., Bickman, L., et Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96 (5), 527-549.
- Hallinger, P., et Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness : A

- review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44.
- Hallinger, P., et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness : 1980-1985. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hallinger, P., et Murphy, J. (1983). Instructional leadership and school socio-economic status : A preliminary investigation. *Administrator's Notebook*, 31 (5), 1-4.
- Hallinger, P., et Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hallinger, P., et Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), pp. 328-355.
- Hallinger, P., et Murphy, J. F. (1987a). Instructional leadership in the school context. In W. Greenfield et al. (Eds.), *Instructional leadership: problems, issues and controversies* (pp. 179-203). Boston: Allyn and Bacon inc.
- Hallinger, P., et Murphy, J. F. (1987b). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, 45 (1), 54-61.
- Hallinger, P., Murphy, J. F., Weil, M., Messa, R. P., et Mitman, A. (1983). School effectiveness: Identifying the specific practices and behaviors for principals. *NASS Bulletin*, 67 (463), 83-91.
- Hallinger, P., et Winpelberg, R. (1992). New settings and changing norms for principal development, *The Urban Review*, 67(4), pp. 1-22.
- Halpin, A. W. (1957). *Manual for the Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ)*. Fisher College of Business, The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Halpin, A. W. (1970). *Administrative theory in education*. New York : MacMillan.
- Halpin, A. W., et Winer, B. J. (1957). A factorial study of the leader behavior descriptions. Dans R. M. Stogdill et A. E. Coons (Eds), *Leader behavior : Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Hamel, G. et Prahalad, C. K. (1995). *La conquête du futur*. Paris : Interéditions.
- Hausman, C. S., Crow, G. M. and Sperry, D. J. (2000) Portrait of the "ideal principal": Context and self. *NASSP Bulletin*, 84(617), 5-14.
- Haycock, K. (1998) Leadership by secondary school principals. *Teacher Librarian*, 26(2), 1-32.
- Heck, R. H. (1992). Principal's instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), 21-34.

- Heck, R. H. (1993). School context, principal leadership, and achievement: the case of secondary schools in Singapore. *The Urban Review*, 25 (2), 151-166.
- Heck, R. H., Larsen, T. J. et Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of Causal Model. *Educational Administration Quarterly*, 26 (2), 94-125.
- Heck, R., et Marcoulides, G. (1993). Principal leadership behaviors and school achievement. *NASSP Bulletin*, 77, 20-28.
- Helgesen, S. (1990). *The female advantage : women's ways of leadership*. New York : Doubleday.
- Heller, M. (1987). L'école de langue française à Toronto. *Revue du Nouvel-Ontario*, 9, 71-91.
- Heller, M. (1994). La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne. *Sociologie et sociétés*, 26 (1), 155-166.
- Heller, M. et Labrie, N. (2001). Prise de parole : langue, pouvoir et identité dans un monde en mutation. <<http://www.oise.utoronto.ca/CREFO/prisedeparole.html>>.
- Hemphill, J. K., et Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. Dans R. M. Stogdill et A. E. Coons (Eds), *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University, pp. 6-38.
- Henderson, A. et Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, «www.sedl.org».
- Hersey, P., et Blanchard, K. H. (1969). Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23, 26-34.
- Hersey, P., et Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior : Utilizing human resources* (3th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hersey, P., et Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior : Utilizing human resources* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hersey, P., et Blanchard, K. H. (1993). *Management of organizational behavior : Utilizing human resources* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Honig, B. (1983). *The new California schools: Task force on school effectiveness factors*. Sacramento: California State Department of Education.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London, New York: Routledge, Falmer.

- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16 (3), 321-339.
- House, R. J., et Dessler, g. (1974). The path-goal theory of leadership : Some post hoc and a priori tests. In J. Hunt et L. Larson (Eds.), *Contingency approaches in leadership* (pp. 29-55). Carbondale : Southern Illinois University Press.
- House, R. J., et Mitchell, R. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.
- Howden, J., et Kopiec M. (2002). *Cultiver la collaboration : Un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal (Québec-Canada) : Chenelière/McGraw-Hill.
- Howell, J. M., et Avolio, B. J. (1992). The ethics of charismatic leadership: Submission or liberation? *Academy of Management Executive*, 6 (2), 43-54.
- Howell, J. M., et Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation. *Journal of Applied Psychology*, 78 (6), 891-902.
- Howell, J. P., Bowen, D. E., Dorfman, P. W., Kerr, S., et Podsakoff, P. M. (1990). Substitutes for leadership: Effectives alternatives to ineffective leadership. *Organizational Dynamics*, 19, 21-38.
- Hoyt, C. L. (2007). Women and leadership. In P. G. Northouse (Eds.). *Leadership : Theory and practice* (pp. 265-299). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hughes, M. F. (1995). Achieving Despite Adversity: Why Are Some Schools Successful in Spite of the Obstacles They Face? A Study of the Characteristics of Effective and Less Effective Elementary Schools in West Virginia Using Qualitative and Quantitative Methods. ERIC : ED398004.
- Hunt, J. G., Boal, K. B., et Sorenson, R. L. (1990). Top management leadership: Inside the black box. *Leadership Quarterly*, 1, 41-65.
- Indvik, J. (1985). *A path-goal theory investigation of superior subordinate relationships*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, cité par Northouse (2001 et 2007).
- Indvik, J. (1986). Path-goal theory of leadership: A meta-analysis. *Proceedings of the Academy of Management Meeting*, 189-192.
- Indvik, J. (1988). *A more complete testing of path-goal theory*. Paper presented at the Academy of Management, Anaheim, Ca, cité par Northouse (2001 et 2007).

- Indvik, J. (2001). Women and leadership. In P. G. Northouse (Eds.), *Leadership: Theory and practice* (pp. 215-247), 2nd edition, Sage Publications, Inc.
- Ingram, P. D. (1997). Leadership Behaviours of Principals in Inclusive Educational Settings. *Journal of Educational Administration*, 35, (5), 411-427.
- Jago, A. G. (1982). Leadership : Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28, 3, 315-336.
- Jantzi, D., et Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32 (4), 512-538.
- Jencks, C. (1979). *L'inégalité : influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. and Michelson, S. (1972) *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review* , 39 , 1-123.
- Johnson, W. L., et Snyder, K. J. (1986). Instructional leadership training needs for school principals. *The Journal of Educational Administration*, 24 (2), 237-253.
- Jones, C. (2002). Teachers' perceptions of African American principals' leadership in urban schools. *Peabody Journal of Education*, 77 (1), 7-34.
- Kahn, R. L. (1956). The prediction of productivity. *Journal of Social Issues*, 12, 41-49.
- Katz, D., et Kahn, R. L. (1951). Human organization and worker motivation. In L. R. Tripp (Eds.), *Industrial productivity* (pp. 146-171). Madison, WI : Industrial Relations Research Association.
- Katz, D., Maccoby, N., Gurin, G., et Floor, L. (1951). *Productivity, supervision, and morale among railroad workers*. Survey Research Center, University of Michigan.
- Katz, D., Maccoby, N., et Morse, N. (1950). *Productivity, supervision and morale in an office situation*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Kerr, S., et Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375-403.
- Kirby, P. C. et Blase, J. J. (1991). Teachers' perceptions of principals affect collaborative efforts. *NASSP Bulletin*, 75, 111-115.

- Kirkpatrick, S. A., et Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Executive*, 5, 48-60.
- Kirman, B. L., Lowe, K. B., et Young, D. P. (1998). The challenge in high performance organizations. *The Journal of Leadership Studies*, 5 (2), 3-15.
- Klitgaard, R., et Hall, G. (1974). Are there unusually effective schools? *Journal of Human Resources*, 64, 90-106.
- Koffi, V., Laurin, P., et Moreau, A. (2000). *Quand l'école se prend en main*. Saint-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Kotter, J. P. (1990a). *John P. Kotter on what leaders really do*. Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (1990b). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kouzes, J. R., et Posner, B. F. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhnert, K. W., et Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership : A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12 (4), 648-657.
- Kuosa, T. et Basden, A. (2000). Predispositions as determinants of the future. *Futures*, 32, 833-852.
- Labrie, N., et Forlot, G. (1999). *L'enjeu de la langue en Ontario français* (Collectif sous la direction de). Sudbury (Ontario) : PRISE DE PARLE.
- Lambert, L. (1995). *The Constructivist Leader*. New York, NY: Teachers College Press – Columbia University.
- Lambert, L. (1998, avril). How to Build Leadership Capacity. *Educational Leadership*, 55 (7), 17-19.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 46 (3), 527-553.
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 561-592.
- Landry, R., et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In J. Y. Thériault, (Éds), *Francophonies minoritaires au Canada : L'état des lieux* (pp. 403-433). Moncton, N.-B. : Les Éditions d'Acadie.

- Langlois, L. (2002). Un leadership éthique : Utopie ou nécessité. In L. Langlois et C. Lapointe, (Éds.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (pp. 75-93). Montréal-Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.
- 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), 79-94, (Automne), www.acelf.ca
- Langlois, L., et Lapointe, C. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (Sous la direction de). Montréal-Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. In L. Langlois et C. Lapointe, (Éds.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (pp. 37-48). Montréal-Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.
- Lauder, A. (2000). The new look in principal preparation programs. *NASSP Bulletin*, 84(617), 23-28.
- Leclerc, J. (1996). *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : La qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*. Saint-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Leech, N. L., Baret, K. C., et Morgan, G. A. (2005). *Spss for intermediate statistics: use and interpretation* (2ème édition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2ed. Montréal (Québec): Guérin.
- Légendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3ed. Montréal (Québec): Guérin.
- Leithwood, K. E., Begley, P. T. et Cousins, B. J. (1990). The nature, causes and consequences of principal's practice: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), 5-31.
- Leithwood, K. E., et Duke, D. L. (1998). Mapping the Conceptual Terrain of Leadership: A Critical Point of departure for Cross-Cultural Studies. *Peabody Journal of Education*, 73 (2), 31-50.
- Leithwood, K. E., et Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy et K. S. Louis, (Éds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 45-72). 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. E., et Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership : A replication. *Journal of Educational Administration*, 35 (4), 312-331.

- Leithwood, K. E., et Jantzi, D. (1997a). *The leadership and management of schools*. Centre for Leadership Development, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Canada.
- Leithwood, K. E., et Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Leithwood, K. E., et Montgomery, D. (1982) The role of the elementary principal in program improvement, *Review of Educational Research*, 52(3), pp. 309–339.
- Le Scouarnec, F.-P. (1995). Inforoutes et éducation. *Éducation et Francophonie*, 23 (2), Numéro thématique.
- Levy-Leboyer, C. (2001). Comment choisir et former des leaders, In C. Levy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche, J.-P. Rolland, (Ed.), *Ressources humaines : les apports de la psychologie du travail*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Liden, R. C. et Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: an empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24 (1), 43-72.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., et Stilwell, D. (1993). A longitudinal study on the early development of leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*, 78, 662-674.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York : McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization : Its management and value*. New York : McGraw-Hill.
- Lok, P. et Crawford, J. (1999). The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development. *Leadership & Organization Development Journal*, 20 (7), 365-373.
- Lord, R. G., DeVader, C. L., et Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions : An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., et Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership : A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7 (3), 385-425.
- MacNeill, N., Cavanagh, R., et Silcox, S. (2003). Beyond instructional leadership: Towards pedagogic leadership. (Paper submitted for presentation at the 2003 Annual conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland). Paper code 000351.

- Mann, R. D. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56, 241-270.
- Manz, C. C., et Sims, H. P. (1987). Leading teams to lead themselves: The external leadership of self-managed work teams. *Administrative Science Quarterly*, 32, 106-128.
- Manz, C. C., et Sims, H. P. (1989). *Super leadership : Leading Others to lead themselves*. New York, NY : Prentice-Hall.
- Marcoulides, G. A, et Heck, R. H. (1993). Examining administrative leadership behavior: a comparison of principals and assistant principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 7, 81-9.
- Marshall, C., et Greenfield, D. (1985). The socialization of the assistant principal: implications for school leadership. *Education and Urban Society*, 18, 3-6.
- Marshall, C., Mitchell, B., Gross, R. et Scott, D. (1992). The assistant principal: a career position or a stepping stone to the principalship? *NASSP Bulletin*, 76(540), 80-88.
- Masny, D. (1996). Meta-Knowledge, critical literacy and minority language education : The case of Franco-ontarian student teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 9, 260-278.
- Mathieu, J. and Hamel, D. (1989). A cause model of the antecedents of organizational commitment among professionals and non-professionals. *Journal of Vocational Behaviour*, 34, 299-317.
- Maxcy, S. J. (1994). *Postmodern school leadership : Meeting the crisis in educational administration* (Collectif sous la direction de). PRAEGER.
- Mayor, R., mad Heck, R. (1992, April). The effects of school context and constituent attitudes on school achievement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco (cité dans Heck, 1993).
- McMahon, F. (1996). Le projet «politique» dans la formation des enseignants francophones en milieu minoritaire. In B. Cazabon, *Pour un espace de recherche au Canada français : Discours, objets et méthodes* (pp. 75-92). Ottawa (Ontario) : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mellahi, K. et Eyuboglu, F. (2001). Critical factors for successful total quality management implementation in Turkey: evidence from the banking sector. *Total Quality Management*, 12 (6), 745-756.
- Meyers, L. S., Gamst, G., et Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research : design and interpretation*. Sage Publications.

- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ. (2000). Le personnel de direction des écoles des commissions scolaires. *Bulletin statistique de l'éducation*, 15, mai.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York : Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1975). The manager's job : folklore and fact. *Harvard Business Review*, juillet – août, p.55.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of organizations*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1984). Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre (traduction de P. Romelaer). Paris : Éditions d'Organisations; Montréal, Édition Agence d'Arc.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., et Lampel, J. (1998). *Strategic Safari*. Harper Rows.
- Mintzberg, H. et Westley, F. (1992). Cycles of organizational change. *Strategic Management Journal*, 13, 39-59 (Winter, Special Issue: Fundamental Themes in Strategy Process Research).
- Misumi, J. (1985). *The behavior science of leadership. An interdisciplinary Japanese research program*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Misumi, J., et Peterson, M. (1985). The performance-maintenance (PM) theory of leadership: Review of a Japanese research program. *Administrative Science Quarterly*, 30, 198-223.
- Mockler, R. J. (1972). *The management control process*. Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., et Barrett, K. C. (2004). *Spss for introductory statistics: use and interpretation* (2ème édition). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mortimore, P. (1993) School effectiveness and the management of effective learning and teaching, *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (4), 290–310.
- Mosrie, D. (1990). An effective principal training and support system. *NASSP Bulletin*, 74(526), 12–15.
- Mougeon, R. (1984). Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire: Le cas des Franco-Ontariens. *La revue canadienne des langues vivantes (RCLV)*, 41 (2), 315-335.
- Mougeon, R., et Canale, M. (1979). Maintenance of French in Ontario: Is education in French enough?. *Interchange*, 9 (4), 30-39.

- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10 (2), été, 117-139.
- Murphy, S. E., Blyth, D., et Fiedler, F. E. (1992). Cognitive resources theory and the utilization of the leader's and group member's technical competence. *Leadership Quarterly*, 3, 237-255.
- Murphy, J., et Louis, K. S. (1999). *Handbook of research on educational administration*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- NCPC/National Crime Prevention Council (1996). *Prevention and children committee : a compendium of approaches from across Canada..* Ottawa (Canada) : National Crime Prevention Council.
- Neumann, F., Rutter, R., et Smith, M. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62 (4):221-238.
- Northouse, P. G. (1997). *Leadership : Theory and practice*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership : Theory and practice* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership : Theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nystedt, L. (1997). Who Should Rule? Does personality matter? *European Journal of Personality*, 11 (1), 1-14.
- OCDE (2001). *Gestion des établissements : De nouvelles approches*. Paris (France) : Les Éditions de l'OCDE.
- Office des affaires francophones de l'Ontario (1998). *Profils statistiques de la communauté francophone en l'Ontario*. Toronto, l'Office. Info-Stats, no 1.
< <http://www.ofa.gov.on.ca/docs/infostat1f.pdf>>
- Ouellet, G. (1993, avril). Le leadership pédagogique de la direction d'école. *Dimensions*, 14(4), 9-17, 29. Repère -- SDM 9367753.
- Palestini, R. H. (2003). *The human touch in educational leadership: A postpositivist approach to understanding educational leadership*. A ScarecrowEducation Book, The Scarecrow Press, Inc.

- Pallas, N. (1988). School climate in American high schools. *Teachers College Record*, 89 (4), 541- 554.
- Parker, S. A. et Day, V. P. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of the secondary school principal. *NASSP Bulletin*, 81(587), 83–89.
- Parry, K. W. et Proctor-Thomson, S. B. (2002). Perceived integrity of transformational leaders in organizational settings. *Journal of Business Ethics*, 35, 75-96.
- Patterson, J. L. (1993). *Leadership for tomorrow's school*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pauchant, T. C. (1996). *La Quête du sens: gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature*. Montréal : Québec/Amérique
- Pépin, R. (1987, avril). Ce que font réellement les directeurs d'école secondaire au travail. *Revue de la FQDE*, 4, 15-31.
- Perkey, S. C., et Smith, M. S. (1983). Effective schools : A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Perrenoud, P. (1998). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger? In G. Pelletier et R. Charron (Éds.), *Diriger en période de transformation* (pp. 7-30). Montréal : AFIDES.
- Peters, L. H., Hartke, D. D., et Pohlman, J. T. (1985). Fiedler's contingency theory of leadership : An application of the meta-analysis procedures of Schmidt and Hunter. *Psychological Bulletin*, 97, 274-285.
- Phillips, A. S. et Bedeian, A. G. (1994). Leader-follower exchange quality : the role of the personal and interpersonal attributes. *Academy of Management Journal*, 37 (4), 990-1001.
- Pisapia, J., Reyes-Guerra, D. et Coukos-Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset : establishing the measures. *Leadership Review*, 5, 41-68.
- Pitcher, P. (1997). *Artistes, artisans et technocrates dans les organisations : rêves, réalités et illusions du leadership*. Montréal (Québec) : Presses HEC, les Éditions Québec Amérique.
- Popper, M., Mayselless, O. et Castelnovo, O. (2000). Transformational leadership and attachment. *Leadership Quarterly*, 11 (2), 267-289.
- Potter, E. H., et Fiedler, F. E. (1981). The utilization of staff member intelligence and experience under high and low stress. *Academy of Management Journal*, 24, 361-376.

- Powel, G. N. (1990). One more time: do female and male managers differ? *Academy of Management executive*, 4, 68-75.
- Powel, G. N. et Graves, L. M. (2003). *Women and men in management*. 3ème éd., Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Oshagbemi, T. et Gill, R. (2003). Gender differences and similarities in the leadership styles and behaviour of UK managers. *Women in Management Review*, 18 (6), 288-298.
- Quirion, C. (1994). L'approche service appliquée à l'école : *Une gestion centrée sur les personnes*. Montréal (Québec-Canada) : Les Éditions de la Chenelière.
- Racine, I. (2000). *La retraite Anticipée: facteurs décisionnels et perceptions des enseignantes et des enseignants francophones de l'Ontario face à l'offre de retraite anticipée – Printemps 1998*. Copyright Ilafond Racine : Thèse de maîtrise (M. A. Éd) présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université d'Ottawa.
- Rainville, M. et Forestier, M. (2001). *L'élève francophone au cœur de la communauté. Cahier de stratégies et d'outils à l'intention des écoles et des composantes communautaires en vie francophone pour réaliser des projets d'intégration communautaire avec les élèves de la maternelle à la 12^e année*. Edmonton, Fédération des parents francophones de l'Alberta.
- Reddin, W. J. (1967). The 3-D management style theory. *Training and Development Journal*, 8-17.
- Renaud, J., Gingras, L., Vachon, S., Blaser, C., Godin, J.-F, et Gagné, B. (2001). *Ils sont maintenant d'ici ! : Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989*. Sainte-Foy (Québec) : Les Publications du Québec.
- Revolon, F. (1999). *L'acuité de la vision stratégique des dirigeants de PME : une étude exploratoire*. France : GREFIGE, Université Nancy 2, № 1999-09.
- Reynolds, C., et Young, B. (1995). *Women and leadership in canadian schools*. Calgary (Alberta): Delselig.
- Rice, R. W. (1978). Construct validity of the least preferred coworker score. *Psychological Bulletin*, 85, 1199-1237.
- Robert, P. (2004). *Le nouveau petit robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, France : Dictionnaires Le Robert.
- Rodriguez-Campos, L., Rincones-Gomez, R. et Shen, J. (2005). Secondary principals' educational attainment, experience and professional development in the USA. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (4), (October-December), 309-319.
- Rosener, J. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, (November - December), 119-125.

- Rosener, J. (1995). *America's competitive secret: utilizing women as a management strategy*. New York: Oxford University Press.
- Rouse, M. E. (2005). Leadership practices: perceptions of principals and teachers in Sullivan County: Thèse de doctorat. East Tennessee State University, Electronic Theses and Dissertations, etd-1028105-083841.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., et Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Saari, L. M., Johnson, T. R., McLaughlin, S. D., et Zimmerle, D. M. (1988). A survey of management training and education practices in U.S. companies. *Personnel Psychology*, 41, 731-743.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris (France): UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, Jossey Bass.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.
- Schoeb, F. (2004). Une vision éducative: à quoi ça sert? *Le point en administration scolaire*, 7 (1), automne (éditorial).
http://www.lepointadm.com/index.php?main_page=page_2&edito=point-adm-scolaire-7.1-edito.htm
- Senge, P. M. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 7-23.
- Sergiovanni, T. J. (1990). Adding value to leadership gets extraordinary results. *Educational Leadership*, 47 (8): 23-27.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership : Getting to the heart of school improvement*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse : how is it different? : why is it important?* San Francisco : Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1999) Refocusing leadership to build community. *The High School Magazine*, 7(1) 11-15.
- Shakesshaft, C. S. (1989). *Women in educational administration*. Londres: Sage

- Shamir, B., House, R. J., et Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership : A self-concept based theory. *Organization Science*, 4 (4), 577-594.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *The Alberta Journal of Educational Research*, 42 (4), 325-344.
- Shermerhorn, J. R., Hunt, J. G., et Osborn, R. N. (2002). *Comportement humain et organisation*, 2^e édition. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique (ÉRPI).
- Sims, R. R. (2002). *Managing organizational behavior*. QUORUM BOOKS.
- Sirois, G. (1997, février-mars). Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre. *Vie pédagogique*, 102, 16-22.
- Slater, R. O. (1995). The Sociology of Leadership and Educational Administration. *Educational administration quarterly*, 31 (3), 449-472.
- Smith, W., et Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Snyder, J. et Ebmeier, H. (1993). Empirical linkages among principal behaviors and intermediate outcomes: Implications for principal evaluation. *Peabody Journal of Education* 68 (1), 75-107.
- Starratt, J. R. (1991). Building an ethical school : a theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27 (2), 185-202.
- Starratt, J. R. (1994). *Building an ethical school: a practical response to the moral crisis in schools*. Londres : Palmer.
- Statistique Canada (2002a). *Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues. Recensement de 2001 : série analyse*. Ottawa, Statistique Canada.
- Statistique Canada (2002b). *Transmission du français aux enfants par type de famille selon la région. Recensement du Canada 2001*. Ottawa, Statistique Canada.
- St-Germain, M. (2002). Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation. In L. Langlois et C. Lapointe, (Éds), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (pp. 113-151). Montréal-Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.
- Stinson, J. E. et Johnson, T. W. (1975). The path-goal theory of leadership: a partial test and suggested refinement. *The Academy of Management Journal*, 18 (2), 242-252.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership : A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.

- Stogdill, R. M. (1963). *Manual for the Leadership Behavior Description Questionnaire–Form XII*. Columbus : Ohio State University, Bureau of Business Research.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership : A survey of theory and research*. New York : Free Press.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Strube, M. J., et Garcia, J. E. (1981). A meta-analytic investigation of Fiedler's contingency model of leadership effectiveness. *Psychological Bulletin*, 90, 307-321.
- Su, Z., Adams, J. P. and Mininberg, E. (2000). Profiles and preparation of urban school principals. *Education and Urban Society*, 32 (4), 455–489.
- Szilagyi, A. D. et Sims, H. P. Jr. (1974). An exploration of the path-goal theory of leadership in a health care environment. *The Academy of Management Journal*, 17 (4), 622-634.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (4ème édition). Allyn & Bacon.
- Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires: perceptions et croyances des enseignants. *La Revue canadienne de langues vivantes (The Canadian Modern Language Review)*, 49, 787-798.
- Tardif, C., et McMahon, F. (1989). Les Francophones et les études postsecondaires. *The Canadian Journal of Higher Education*, 29 (3), 19-28.
- Taylor, F. W. (1911). *Scientific management*. New York: Harper et Row.
- Taylor, F. W. (1912). *La direction scientifique des entreprises*. Paris : Dunod.
- Taylor, F. W. (1947). *Scientific management*. New York: Harper et Row.
- Thériault, J. Y.(1999). *Francophonies minoritaires au Canada : L'état des lieux* (Collectif sous la direction de). Moncton, N.-B. : Les Éditions d'Acadie.
- Thibodeau, S., Dussault, M. et Deaudelin, C. (1997). Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 395-412.
- Tiainen, T. (2002). *Information system specialist predispositions*. Academic dissertation, University of Tampere, Faculty of Information Sciences, Department of Computer and Information Sciences.
- Toussaint, P., et Fortin, R. (1995). *École et gestion de la diversité*. Université Laval, Québec : Les CAHIERS DU LABRAPS.

- Usdan, M., McCloud, B. et Podmostko, M. (2000). *Reinventing the principalship : leadership for student learning*. Institute for Educational Leadership.
- Valverde, L. (1980). Promotion socialization: the informal process in large urban districts and its adverse effects on non-whites and women. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston (cité dans Marcoulides et Heck, 1993).
- Van De Grift, W. (1990) Educational leadership and academic achievement in elementary education, *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), pp. 26–40.
- Vecchio, R. P. (1987). Situational leadership theory : An examination of a prescriptive theory. *Journal of Applied Psychology*, 72 (3), 444-451.
- Vecchio, R. P. (1990). Theoretical and empirical examination of cognitive resources theory. *Journal of Applied Psychology*, 75,141-147.
- Vermeulen, W. et Crous, M. J. (2000). Training and education for TQM in the commercial banking industry of South Africa. *Managing Service Quality*, 10 (1), 61-67.
- Vicere, A. A., Fulmer, R. M. (1997). *Leadership by design*. Boston: Harvard Business School Press.
- Vienneau, J.-G. (1993). *Le leadership au service des individus et des organisations*. Moncton, N.-B. : Les Éditions d'Acadie.
- Waddell, D. et Stewart, D. (2004). Training quality managers: Do they practice what they preach? *Total Quality Management*, 15 (8), 1119-1129.
- Wagner, S. (1990a). Plan d'action pour l'alphabétisation en français. *Éducation et Francophonie*, 18 (1), 41-48.
- Wagner, S. (1990b). Un défi pour la francophonie canadienne : 1990 année internationale de l'alphabétisation. *Éducation et Francophonie*, 18 (1), 7-15.
- Wagner, S. (1992). L'alphabétisation et la refrancisation. *Éducation et Francophonie*, 20 (2), 30-33.
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? *Vie pédagogique*, 90, 45-49.

- Waters, J. T., Marzano, R. J. and McNulty, B. A. (2003) *Balanced leadership. What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement* Aurora CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weber, G. (1971). *Inner City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*. Occasional Papers, No. 18. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weber, M. (1921). *Theory of social and economic organization*. Oxford : Oxford University Press.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (Traduit de l'allemand en anglais par T. Parsons). New York : Oxford University Press.
- Wegenke, G. (2000). Principal's role in school restructuring in the Des Moines public schools. *Education and Urban Society*, 32(4), 519–534.
- Weindling, D. (1990). The secondary school headteacher: New principals in the United Kingdom. *NASSP Bulletin*, 74(526), 40–45.
- Weinfurt, K. P. (1995). Multivariate analysis of variance. Dans L. G. Grimm et P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 245-276). Washington, DC: American Psychological Association.
- Westley, F., et Mintzberg, H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Management Journal*, 10, 17-32.
- Wéva, K. W. (1991). Les directions d'école francophones du Nouveau-Brunswick leur rôle, leurs besoins et modes de perfectionnement : rapport final de recherche soumis à l'AEFNB (cité dans Bouchamma, 2004).
- Werner, M. C. (1991). *Rethinking california principal's instructional leadership behaviors to state distinguished recognition of their high schools*. Thèse de doctorat inédite, University of San Francisco (cité dans Gba et Girard, 1998).
- Wohlstetter, P. et Smyer, R. (1994) : Models of High-Performance Schools. In S.A. Mohrman, et P. Wohlstetter, (Eds.), *School-Based Management : Organizing for High Performance*, (pp. 81-107). San Francisco : Jossey-Bass.
- Yammarino, F. J. (1993). Transforming leadership studies : Bernard Bass' leadership and performance beyond expectations. *Leadership Quarterly*, 4 (3), 379-382.
- Yammarino, F. J., Dionne S. D., Chun, J. U. et Dansereau, F. (2005). Leadership and levels of analysis: a state-of-the-science review. *The Leadership Quarterly*, 16 (6), décembre, 879-919.

- Yammarino, F. J., Dubinsky, A. J., Comer, L. B., & Jolson, M. A. (1997). Women and transformational and contingent reward leadership: a multiple-levels-of-analysis perspective. *Academy of Management Journal*, 40, 205-222.
- Yu, H., Leithwood, K., et Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Management*, 40 (4), 368-389.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Yukl, G. A. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Yukl, G. A. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10, 285-305.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ : Pearson, Prentice-Hall.
- Yukl, G., et Falbe, C. M. (1991). The importance of different power sources in downward and lateral relations. *Journal of Applied Psychology*, 79,416-423.
- Yukl, G., et Lepsinger, R. (2004). *Flexible leadership: Creating value by balancing multiple challenges and choices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yukl, G., et Tracey, B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss. *Journal of Applied Psychology*, 77, 525-535.

**APPENDICE A : QUESTIONNAIRE PORTANT SUR L'EXERCICE DU LEADERSHIP
PAR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE EN MILIEUX MINORITAIRES**

Ottawa, le lundi 17 janvier 2005

Madame la directrice, Monsieur le directeur,
Madame la directrice adjointe, Monsieur le directeur adjoint

Objet : Recherche sur l'exercice du leadership par les directions d'école francophones de l'Ontario

On dit régulièrement aux directions d'école qu'elles sont des leaders. Souvent, on se fait une idée de ce qu'elles **devraient** exercer comme leadership. Par contre, dans la littérature sur le leadership, on se rend compte qu'il n'y a pas de recherches ayant porté sur les styles de leadership **exercés réellement** par les directions d'école, surtout celles en milieu minoritaire. Pour combler ce vide, il est important de mener des recherches dans ce milieu en vue d'identifier les styles et de comprendre les conditions d'exercice du leadership des directions d'école francophones.

Cette recherche s'inscrit dans la poursuite d'une étude pancanadienne sur « *les représentations et les pratiques du leadership éducationnel en milieux minoritaires francophones au Canada* » menée par des chercheurs des universités Laval et d'Ottawa.

Le **but principal** de la recherche actuelle est **d'approfondir les connaissances sur ce que font réellement les directions d'écoles françaises de l'Ontario dans l'exercice de leur leadership**. En plus d'identifier et de décrire les styles de leadership dominants chez les directions d'école, cette étude vise aussi :

- 1) à examiner le degré d'influence des variables socioprofessionnelles et environnementales sur les styles de leadership adoptés par les directions;
- 2) à déterminer s'il existe une différence de styles de leadership selon l'âge, le sexe, le poste, le milieu, l'ancienneté, l'expérience, la scolarité, le secteur, les régions.
- 3) à dresser un profil de leadership des directions.

Deux versions préliminaires de notre questionnaire de recherche ont déjà été revues par quelques directions en Ontario pour nous assurer de la validation de nos items de recherche. Nous les remercions pour leurs précieux commentaires. Vous trouverez ci-joint **le questionnaire final**, distribué maintenant à toutes les directions et directions adjointes des écoles françaises de l'Ontario pour la collecte des données relatives à leurs pratiques de leadership.

Votre participation est importante pour nous permettre de mener à terme ce projet. Ainsi, nous vous demandons de compléter le questionnaire ci-après et de le retourner dans l'enveloppe pré-adressée et pré-affranchie ci-jointe avant le 15 février 2005.

Sachez également que vous êtes entièrement libre d'y répondre et que les informations fournies seront traitées de façon anonyme. Le fait de compléter et de retourner le questionnaire indique votre consentement de participer à la recherche.

Pour tout renseignement concernant *l'aspect éthique* de cette recherche, vous pouvez vous adresser au **Responsable de la déontologie en recherche de l'Université d'Ottawa**,

Nous vous remercions de l'attention que vous consacrez à cette recherche tout en vous demandant d'accepter nos salutations distinguées !

Pour tout renseignement additionnel, vous pouvez communiquer avec les personnes suivantes :

Ilafond Racine, étudiant-chercheur

Professeur Michel Saint-Germain **superviseur**

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

**QUESTIONNAIRE PORTANT SUR L'EXERCICE DU LEADERSHIP PAR LES
DIRECTIONS D'ÉCOLE EN MILIEUX MINORITAIRES**

**SONDAGE MENÉ AUPRÈS DES DIRECTIONS ET DES DIRECTIONS ADJOINTES
DES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE DE L'ONTARIO**

**Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ D'OTTAWA
Janvier 2005
© 2005, tous droits réservés.**

QUESTIONNAIRE SUR LE LEADERSHIP DES DIRECTIONS ET DIRECTIONS ADJOINTES

INFORMATION GÉNÉRALE

Sujet de recherche :

Directions d'école en milieux minoritaires : Quel leadership ? Pour quelles finalités ?
Recherche sur la perception des directions et des directions adjointes des écoles de langue française de l'Ontario de leurs pratiques de leadership

Contenu du questionnaire :

Le questionnaire comporte quatre parties.

- I) Informations socio-démographiques
 - A) Informations personnelles
 - B) Informations sur votre école
- II) Prédilections à l'exercice du leadership
 - 1) Échelle de gauche : importance accordée aux prédispositions de leadership
 - 2) Échelle de droite : Marge de manoeuvre en terme de ressources et de volonté à appliquer les prédispositions de leadership dans les écoles
- III) Informations sur les pratiques de leadership
- IV) Finalités du leadership exercé dans les écoles en milieu minoritaire

Consignes :

Pour la majorité des énoncés du questionnaire, il s'agit de **COCHER** (✓) votre choix de réponse, sauf à quelques exceptions, il est question de fournir **un nombre** ou **une information**.

Il faut COCHER un seul choix de réponse par énoncé sur chaque échelle d'évaluation

Rappelons que chaque énoncé de la **partie II** du questionnaire s'évalue sur deux échelles (l'échelle à droite de l'énoncé et celle à sa gauche)

Toutes les réponses comptent : il n'y a pas de bonne et de mauvaise réponse.

Dans ce document, nous faisons usage du **MASCULIN** comme générique, sans discrimination, pour nous adresser tant aux femmes qu'aux hommes dans **le seul but d'alléger le texte**.

Prière de nous retourner le questionnaire complété dans l'enveloppe pré-adressée et pré-affranchie ci-jointe **avant le 15 février 2005**.

Merci pour votre participation !

D). Informations socio-démographiques

A) Informations personnelles

- Q01. Genre (cochez) :
1. femme _____
 2. homme _____
- Q02. Âge (cochez) :
1. Moins de 30 ans _____
 2. [30 et 39 ans] _____
 3. [40 et 49 ans] _____
 4. [50 ans et plus] _____
- Q03. Cochez votre niveau de formation le plus élevé :
1. Baccalauréat _____
 2. Maîtrise _____
 3. Doctorat _____
- Q04. Fonction actuelle :
1. Direction _____
 2. Direction adjointe _____
- Q05. Responsabilité de votre fonction de direction est-elle ?
1. À temps plein _____
 2. À temps partiel _____
- Q06. Expérience totale (**répondez à chaque item, si nécessaire**) :
- a). en enseignement _____ ans
 - b). au poste de direction _____ ans
 - c). au poste de direction adjointe _____ ans
- Q07. Depuis combien d'années travaillez-vous **dans cette école-ci** au poste de ?
- a) Direction _____ ans.
 - b) Direction adjointe _____ ans.
- Q08. Êtes-vous détenteur de la qualification de direction d'école de l'Ontario ?
1. Oui _____
 2. Non _____
- Q09. Si vous avez répondu **NON** à la question précédente, êtes-vous en train de suivre des cours menant à la qualification de direction d'école ?
1. Oui _____
 2. Non _____

II). Prédilepositions à l'exercice du leadership

Q17. Voici une série de prédilepositions liées à l'exercice du leadership dans les écoles. En vous servant des deux échelles ci-après :

1.) Indiquez l'importance que vous accordez à chacune d'elles en COCHANT (✓/✗) un numéro sur l'échelle de gauche. ① = Peu important ⑤ = Extrêmement important					2.) Signifiez votre marge de manoeuvre en terme de ressources et de volonté à appliquer ces prédilepositions en COCHANT (✓/✗) un numéro sur l'échelle de droite. ① = Très faible ⑤ = Très élevée					
①	②	③	④	⑤	a) Énoncer clairement la mission de l'école.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	b) Élaborer une vision de l'avenir de l'école.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	c) Se fixer des buts et des objectifs réalisables.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	d) Disposer des ressources et des moyens valorisés.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	e) Établir un climat organisationnel favorable.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	f) Acquérir de la formation, des compétences et des expériences en leadership.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	g) Avoir la capacité de motiver et d'influencer.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	h) Adopter des comportements éthiques.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	i) Se montrer capable de négocier et de communiquer.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	j) Provoquer, initier et piloter les changements à l'école.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	k) Se disposer à déléguer des rôles et des responsabilités.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	l) Assurer la mise en oeuvre des réformes.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	m) Pouvoir résoudre les problèmes et gérer les conflits.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	n) Développer et entretenir des réseaux.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	o) Manifester du respect envers soi et envers les autres.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	p) Se montrer responsable, honnête, équitable et juste envers soi et envers tous.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	q) Suivre sa conscience.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	r) Créer une culture et une ambiance organisationnelles qui incitent à la participation.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	s) Inspirer confiance.	①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤	t) Prendre l'initiative de mener certains dossiers critiques.	①	②	③	④	⑤

①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤

u) Être sensible, empathique et à l'écoute de ses employés.

①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤

v) Développer des stratégies de leadership.

III). Informations sur les pratiques de leadership

Les énoncés suivants décrivent les pratiques de leadership des directions d'école. Pour chaque énoncé, COCHER (✓) le chiffre ①, ②, ③, ④ ou ⑤ correspondant à la fréquence à laquelle vous exercez ces pratiques de leadership dans le cadre de votre fonction.

① = Jamais ② = Rarement ③ = Parfois ④ = Souvent ⑤ = Toujours

Q18. Je me comporte de façon à amener mes enseignants à avoir confiance en la direction.	①	②	③	④	⑤
Q19. Je discute du curriculum de l'école avec mes enseignants avant de le mettre en application.	①	②	③	④	⑤
Q20. J'encourage le progrès systématique des élèves dans toutes les disciplines en misant sur un enseignement qui répond à leurs différents besoins.	①	②	③	④	⑤
Q21. Je fais la promotion de la qualité de la langue orale et écrite à l'école.	①	②	③	④	⑤
Q22. J'encourage mes enseignants à travailler en groupe.	①	②	③	④	⑤
Q23. J'explique à mes enseignants les attentes de la direction, du conseil scolaire et du ministère par rapport à leur travail à l'école et à l'éducation des élèves.	①	②	③	④	⑤
Q24. Je sensibilise mes enseignants aux changements à apporter dans leur travail de groupe et dans leur mode de fonctionnement pour améliorer leur performance.	①	②	③	④	⑤
Q25. Dans mes prises de décision, je tiens compte du fait que chacun de mes enseignants a des besoins particuliers et des aspirations personnelles à satisfaire.	①	②	③	④	⑤
Q26. Je porte attention sur ce qui se passe à l'école en visitant régulièrement les classes, en participant aux activités parascolaires, à des journées pédagogiques.	①	②	③	④	⑤
Q27. J'amène les parents à comprendre et à accepter les exigences de l'école.	①	②	③	④	⑤
Q28. Je travaille avec les groupes socioculturels pour bâtir des programmes permettant à l'élève de mieux connaître son milieu, ses valeurs et l'histoire de sa communauté.	①	②	③	④	⑤
Q29. J'encourage mes enseignants à voir différemment les problèmes de l'école et à les résoudre autrement qu'à l'ordinaire.	①	②	③	④	⑤
Q30. Je rappelle à mes enseignants de respecter le curriculum dans leur enseignement.	①	②	③	④	⑤

Q31. Je m'assure que l'évaluation des élèves se fait régulièrement et selon les normes.	①	②	③	④	⑤
Q32. J'encourage l'enseignement ainsi que l'apprentissage de l'histoire et de la culture de la communauté en y faisant ressortir les enjeux.	①	②	③	④	⑤
Q33. Je tiens compte de la diversité culturelle à l'école dans les prises de décisions, les programmes éducatifs, les célébrations, l'enseignement, etc.	①	②	③	④	⑤
Q34. J'exhorte mes enseignants à sensibiliser les élèves sur la vie de la communauté en suivant les médias, en consultant les statistiques, les bases de données, les rapports sur les industries, le marché de l'emploi, etc.	①	②	③	④	⑤
Q35. Je vérifie la qualité du travail de mes enseignants.	①	②	③	④	⑤
Q36. Je demande aux familles de mieux encadrer leurs enfants à la maison pour ce qui est des devoirs, des lectures, etc.	①	②	③	④	⑤
Q37. J'aide mes enseignants à trouver du sens dans leur travail.	①	②	③	④	⑤
Q38. J'examine les progrès des élèves en identifiant les faiblesses et en y apportant les ajustements nécessaires.	①	②	③	④	⑤
Q39. J'invite mes enseignants à adapter leur enseignement aux caractéristiques, aux valeurs et aux aspirations de la communauté.	①	②	③	④	⑤
Q40. Je récompense mes enseignants pour leur performance en leur accordant des privilèges.	①	②	③	④	⑤
Q41. Je maintiens la cohésion des groupes de travail à l'école en mettant l'accent sur la collaboration, le respect mutuel, le partage des expériences, l'éthique, etc.	①	②	③	④	⑤
Q42. J'encourage mes enseignants à acquérir de nouvelles compétences et qualifications.	①	②	③	④	⑤
Q43. Je m'assure qu'il y a cohérence entre le curriculum, les objectifs, l'enseignement dispensé et les résultats obtenus.	①	②	③	④	⑤
Q44. Je trouve avec les parents les solutions possibles en cas de problèmes majeurs avec leurs enfants à l'école.	①	②	③	④	⑤
Q45. J'entretiens des contacts avec chacun de mes enseignants tant pour le partage des rôles et des responsabilités que pour le maintien de la camaraderie.	①	②	③	④	⑤
Q46. Je crée des conditions qui incitent les enseignants à collaborer avec la direction pour développer des projets éducatifs et animer la vie à l'école.	①	②	③	④	⑤
Q47. Je révise au préalable le contenu des examens et en discuter avec les enseignants avant de les administrer aux élèves.	①	②	③	④	⑤
Q48. Je fais valoir à mes enseignants et aux parents la nécessité d'encourager les enfants à se servir du français dans leur vie quotidienne.	①	②	③	④	⑤

	① = Jamais	② = Rarement	③ = Parfois	④ = Souvent	⑤ = Toujours
Q49. Je m'assure que le travail de groupe contribue à l'amélioration de l'école en terme de qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de services.	①	②	③	④	⑤
Q50. J'échange avec les intervenants (enseignants, parents, etc.) sur les activités à accomplir, les projets à réaliser et les retombées qui en découleront.	①	②	③	④	⑤
Q51. J'aide les enseignants à découvrir leurs potentialités et à les développer pleinement .	①	②	③	④	⑤
Q52. Je communique aux enseignants, aux élèves et aux parents les résultats obtenus pour les différents tests et examens.	①	②	③	④	⑤
Q53. Je développe et entretiens des relations avec d'autres directions d'école et d'autres organismes de la communauté dans le but de promouvoir les valeurs de celle-ci.	①	②	③	④	⑤
Q54. J'encourage un enseignement qui sensibilise à l'écologie (à la protection de l'environnement).	①	②	③	④	⑤
Q55. Dans mes prises de décisions, je prends en considération les aspirations des familles pour leurs enfants et leurs attentes de l'école.	①	②	③	④	⑤
Q56. J'informe mes enseignants sur les normes à maîtriser, les qualifications à obtenir et les formations à suivre pour leur développement professionnel.	①	②	③	④	⑤
Q57. Je rends des services personnels aux enseignants, aux besoins.	①	②	③	④	⑤
Q58. J'incite mes enseignants à atteindre des objectifs de performance élevés.	①	②	③	④	⑤
Q59. À l'école, je rends disponible des ressources qui facilitent la mise en application des programmes.	①	②	③	④	⑤
Q60. Je félicite les enseignants, les élèves, les parents à titre personnel pour leurs efforts, leurs réalisations, leur exploits et leurs contributions à vie de l'école.	①	②	③	④	⑤
Q61. J'invite des représentants de la communauté à venir faire des exposés à l'école sur leur raison d'être, leur apport à la communauté, leurs produits et services.	①	②	③	④	⑤
Q62. Je me sers du français dans les prises de contacts avec les parents, les enfants, dans les rencontres, les conférences, les colloques, etc.	①	②	③	④	⑤
Q63. J'invite les familles à participer aux activités de l'école en valorisant leurs compétences et leur implication à la vie de l'école.	①	②	③	④	⑤
Q64. J'encourage les groupes de travail à l'école à être efficaces et efficients en les sensibilisant sur la gestion du temps et des ressources.	①	②	③	④	⑤
Q65. Je veille à ce que mes enseignants respectent le curriculum.	①	②	③	④	⑤
Q66. J'invite des groupes communautaires, des artistes, des vedettes et des personnalités du milieu à venir rencontrer les élèves.	①	②	③	④	⑤

		① = Jamais	② = Rarement	③ = Parfois	④ = Souvent	⑤ = Toujours
Q67.	Je tiens les parents informer sur le fonctionnement de l'école, les projets éducatifs, les contenus pédagogiques et les modes d'évaluation des élèves.	①	②	③	④	⑤
Q68.	Je laisse à mes enseignants le soin de trouver eux-mêmes les solutions aux problèmes et aux conflits inter-personnels qui surgissent dans leur groupe de travail.	①	②	③	④	⑤
Q69.	Je demande à mes enseignants de faire découvrir aux élèves les institutions, les organismes, les personnages présents et passés de la communauté.	①	②	③	④	⑤
Q70.	Je relève les forces et les faiblesses dans les pratiques d'enseignement en vue d'en discuter avec mes enseignants et d'y apporter les corrections constructives.	①	②	③	④	⑤
Q71.	J'encourage mes enseignants à organiser pour les élèves des visites guidées à caractère pédagogique dans des musées, des fermes, des zoos, des spectacles culturels, etc.	①	②	③	④	⑤
Q72.	Je résous les problèmes en satisfaisant aux besoins spécifiques du travail de chacun de mes enseignants.	①	②	③	④	⑤
Q73.	Je fais découvrir aux élèves le caractère multi-ethnique et multi-culturel de la société par la représentation des symboles, des fêtes religieuses, etc.	①	②	③	④	⑤
Q74.	Je facilite la prise de décisions dans les groupes de travail en rendant l'information accessible et en donnant des rétroactions constructives.	①	②	③	④	⑤
Q75.	Je mets l'école à la disposition des groupes communautaires pour des activités culturelles, la formation des adultes, etc.	①	②	③	④	⑤
Q76.	Je demande à mes enseignants d'aider les élèves à s'ouvrir au monde en leur donnant des exemples de matériels qui reflètent les valeurs d'autres communautés.	①	②	③	④	⑤

IV). Finalités du leadership en milieu scolaire

Voici une série d'énoncés décrivant les finalités du leadership en milieu scolaire. Pour chacun de ces énoncés, COCHÉZ (✓) sur l'échelle suivante le chiffre ①, ②, ③, ④ ou ⑤ qui correspond le plus à votre point de vue :

① = **Totalement en désaccord** ② = **Plutôt en désaccord** ③ = **Indécis** ④ = **Plutôt d'accord**
 ⑤ = **Totalement d'accord**

Q77. Entant que dirigeants d'école, VOTRE INFLUENCE ACTUELLE :

a)	Transforme-t-elle l'école en un lieu accueillant où il fait bon d'apprendre?	①	②	③	④	⑤
b)	Amène-t-elle à développer chez les élèves l'autonomie dans leur apprentissage?	①	②	③	④	⑤
c)	Porte-t-elle les élèves à accepter les règlements et à respecter la discipline de l'école?	①	②	③	④	⑤
d)	Suscite-t-elle chez les élèves le goût d'apprendre et d'exceller dans les matières et les disciplines enseignées?	①	②	③	④	⑤
e)	Débouche-t-elle sur l'amélioration de la relation entre l'école et les parents?	①	②	③	④	⑤
f)	Génère-t-elle des changements conduisant à l'amélioration de l'école?	①	②	③	④	⑤
g)	Engendre-t-elle la collaboration et la participation active dans la vie de l'école?	①	②	③	④	⑤
h)	Renforce-t-elle la culture organisationnelle de l'école?	①	②	③	④	⑤
i)	Donne-t-elle une valeur ajoutée (un plus) à la qualité de l'enseignement?	①	②	③	④	⑤
j)	Conduit-t-elle à améliorer la performance et les résultats scolaires?	①	②	③	④	⑤
k)	Développe-t-elle chez les élèves l'estime de soi, le respect de soi et des autres?	①	②	③	④	⑤
l)	Crée-t-elle chez les élèves le sens de responsabilité et le goût de l'effort de dépassement?	①	②	③	④	⑤
m)	Amène-t-elle les élèves à découvrir sa communauté et à s'ouvrir sur le monde?	①	②	③	④	⑤
n)	Favorise-t-elle une meilleure compétence en français, à l'orale et à l'écrit?	①	②	③	④	⑤
o)	Développe-t-elle chez les élèves leurs habiletés sociales en les amenant à mieux gérer leur comportement?	①	②	③	④	⑤
p)	Permet-elle aux enseignants de mettre à profit leur compétence, leur expertise et créativité?	①	②	③	④	⑤
q)	Conduit-elle à préparer les élèves pour participer pleinement à la communauté et à la société?	①	②	③	④	⑤
r)	Amène-t-elle à partager et à respecter la mission, la vision et les valeurs de l'école ?	①	②	③	④	⑤

① = **Totalement en désaccord** ② = **Plutôt en désaccord** ③ = **Indécis** ④ = **Plutôt d'accord**
 ⑤ = **Totalement d'accord**

- s) Renforce-t-elle la relation et les liens qui existent entre l'école et la communauté?
- t) Développe-t-elle chez les élèves le sentiment d'appartenance à leur communauté et à leur milieu?
- u) Transforme-t-elle l'école en un lieu qui représente davantage les valeurs et les aspirations de la communauté?
- v) Développe-t-elle chez les élèves un sens de responsabilité morale, éthique et sociale pour qu'ils soient aptes à s'adapter au monde d'aujourd'hui?
- W) Amène-t-elle les familles à adhérer aux finalités de l'école?
- x) Favorise-t-elle une éducation à la démocratie, à l'écologie et à la citoyenneté?
- y) Permet-elle d'améliorer la qualité des services, d'assurer l'ordre, la discipline, la sécurité des personnes, l'entretien et la sûreté de l'école, etc.?
- z) Conduit-elle à une prise de conscience de soi, de son identité culturelle, de ses valeurs et de celles des autres?

①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤
①	②	③	④	⑤

Voilà, le questionnaire est complété.

Prière de nous retourner le questionnaire complété dans l'enveloppe pré-adressée et pré-affranchie ci-jointe **avant le 15 février 2005.**

Merci pour votre participation.