

Datum: Donnerstag, 26.09.2019

8:45 - 10:15  
SG022

### Séance plénière 1 : Développement et professionnalisation du leadership

Chair: **Olivier Perrenoud**, HEP Vaud, Schweiz  
Themenstrangmoderator/in: **Daniel Loureiro**, LEAD (HEP-Vaud), Schweiz

**ID: 328 / PP-FR-0845-Develeppeme: 1**  
Französischsprachiges Parallelprogramm

*Stichworte:* Leadership pédagogique, développement professionnel, activité, formation, chefs d'établissement

#### Comment accompagner le développement professionnel de chefs d'établissement expérimentés?

**Sylvie Bos**

Université Jean Jaurès, Toulouse, France, Frankreich

La contribution proposée s'inscrit dans l'axe « Formation initiale et continue des leaders scolaires ». Elle cherche à rendre compte d'une recherche à visée transformative menée auprès de chefs d'établissement scolaire expérimentés. La recherche support à la communication s'inscrit dans un programme de recherche portant sur la construction du sujet professionnel en formation (Chaliès, 2012). Elle a comme objet premier la qualification des circonstances favorables au développement professionnel de chefs d'établissement engagés sur une durée longue (une année) dans une action de formation continue collective.

A partir de l'hypothèse théorique selon laquelle un accompagnement singulier permettant aux acteurs en formation d'engager de façon successive leurs différentes capacités à signifier le travail, à l'analyser et enfin à le faire autrement (Cometti, 2004) peut nourrir du développement professionnel, un dispositif de formation a été conçu. Il était construit de sorte que les chefs d'établissement puissent observer et analyser leur propre pratique ainsi que celles de leurs pairs par le biais d'extraits vidéos, afin, ensuite, de s'engager dans une transformation effective de leur pratique professionnelle en établissement scolaire. Structurellement parlant, le dispositif de formation comportait trois séquences réparties dans l'année et comportant chacune une alternance entre (i) des temps de pratique professionnelle menés en établissement scolaire et enregistrés et (ii) des temps d'analyse de ces pratiques en collectif. Suite à une négociation avec les chefs d'établissement le choix avait été fait de centrer le dispositif de formation sur les pratiques ayant pour finalité d'influer les pratiques pédagogiques des enseignants.

Sur la base des entretiens d'auto-confrontation réalisés tout au long du dispositif de formation, des règles de métier (Clot, 2009) ont été formalisées. Elles permettent de rendre compte de la pluralité des activités réellement menées par les chefs d'établissement pour faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants et par-là même améliorer les résultats des élèves (Bos et Chaliès, sous presse). Les résultats obtenus permettent, par ailleurs, de mettre en évidence que si les règles formalisées rendent compte d'une forme de généralité dans l'exercice du métier, les chefs d'établissement engagés dans l'action de formation remettent régulièrement en question leur style personnel de leadership.

Le dispositif de formation permet de mettre en avant que les chefs d'établissement enrichissent leurs connaissances et leur analyse des règles mobilisables par la confrontation à la trace vidéo de l'activité des pairs et par les controverses professionnelles provoquées lors des temps de formation. S'ils repèrent facilement au cours des temps de formation et de travail des possibilités de « faire autrement », ils choisissent, selon les circonstances, de s'en saisir ou non. Ce travail met en évidence que les circonstances favorables pour faire évoluer les styles de leadership sont liées à des facteurs tels que la temporalité, les occasions dans lesquelles ces règles peuvent être mobilisées, ainsi que les valeurs, les croyances ou les motivations portées par chaque chef d'établissement.

*Für den Beitrag verwendete Literatur*

Bos S. & Chaliès S. (sous presse). Quelles sont les activités réellement réalisées par les chefs d'établissement dans le cadre d'un leadership pédagogique ? Revue de la littérature. Revue Suisse des Sciences de l'Education

Chaliès, S. (2012). La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de re-cherche en anthropologie culturaliste. (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches), Université de Toulouse II Le Mirail, France.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris, France : PUF

Cometti, J.P. (2004). Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie. Paris, France : PUF

Mots clés : Leadership pédagogique, développement professionnel, activité, formation, chefs d'établissement

**ID: 329 / PP-FR-0845-Develeppeme: 2**  
Französischsprachiges Parallelprogramm

*Stichworte:* Communauté d'apprentissage professionnelle, leadership de la direction d'établissement, collaboration entre les enseignants, sentiment d'efficacité de la direction d'établissement, gestion axée sur les résultats

#### Implantation et accompagnement des communautés d'apprentissage professionnelles: leadership et sentiment d'efficacité des directions d'établissement

**Marc Basque<sup>1</sup>, Yamina Bouchamma<sup>2</sup>, Daniel April<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université de Moncton, Kanada; <sup>2</sup>Université Laval, Kanada; <sup>3</sup>Université Laval, Kanada

Durant les deux dernières décennies, la gestion des établissements d'enseignement a été marquée par d'importantes transformations, dont le développement des technologies, une plus grande diversité de l'effectif scolaire ainsi que l'instauration de politiques de reddition de comptes (Lee, 2016). Ces

transformations ont modifié considérablement le rôle et le mode de fonctionnement des établissements d'enseignement, et par conséquent, ceux de leur direction d'établissement (Pelletier, 2017; Pont, Nusche & Hopkins, 2008). Dans ce contexte de changements orientés par une gestion axée sur les résultats, les directions sont appelées à exercer un leadership pédagogique, rôle qui évolue vers un accompagnement collectif où les enseignants travaillent en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).

Un cadre conceptuel construit à partir de trois concepts clés, soit la CAP, le leadership par-tagé et le sentiment d'efficacité (personnelle, professionnelle et collective) des directions d'établissement guide cette étude. Dans cette perspective de collaboration entre les individus et les compétences des directions d'établissement, le modèle de Spillane et al. (2001) retient trois dimensions : 1) la composante physique qui inclut des ressources telles que l'argent; 2) les facteurs humains, tels que les connaissances, et les compétences de l'enseignant; et 3) la composante sociale, qui inclut la relation entre les individus. Pour ce qui est du concept de la communauté d'apprentissage professionnelle, c'est un mode de fonctionnement des établissements d'enseignement qui mise sur la collaboration du personnel enseignant afin qu'ils entreprennent des activités de planification et de réflexions, dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves (Roy & Hord, 2006). Peu de recherches ont été réalisées concernant les pratiques des directions d'établissement en tant que leader de ces CAP (Dionne, Savoie-Zajc & Couture, 2013). Plus spécifiquement, peu d'écrits analysent les pratiques et les perceptions des directions d'établissement quant à l'instauration et la supervision des CAP (Branch, Hanushek & Rivkin, 2012). Ces constats nous amènent à nous interroger sur le rôle et les pratiques des directions d'établissement ainsi que sur leur sentiment d'efficacité quant à l'instauration et l'accompagnement des CAP.

Des entrevues individuelles (N=39) ont été réalisées et un questionnaire (N=112) fut administré à des directions d'établissement, des enseignants et de conseillers pédagogiques provenant d'écoles de deux provinces canadiennes (Québec et Nouveau-Brunswick).

L'analyse thématique a permis d'identifier trois thèmes principaux interdépendants soit assurer 1) le capital physique, 2) le capital humain et 3) le capital social. Les résultats montrent que le sentiment d'efficacité collective des directions des deux provinces (quant à l'accompagnement en CAP) est plus élevé que leur sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle. De plus, les résultats montrent que les directions du Nouveau-Brunswick perçoivent plus positivement les pratiques de collaboration des enseignants accompagnés et qu'elles attribuent une plus grande importance à l'éthique dans les pratiques collectives des enseignants.

La discussion portera sur le développement des CAP dans ces deux provinces précitées, mais accordera une attention particulière au Nouveau-Brunswick (où ce mode de fonctionnement est bien établi dans les écoles depuis maintenant une dizaine d'années).

---

**ID: 330 / PP-FR-0845-Develeppeme: 3**

**Französischsprachiges Parallelprogramm**

*Stichworte:* Collaboration, Projet CAR, leadership, gestion scolaire, apprentissage, réussite

### **Collaborer, apprendre, réussir (CAR): une innovation managériale en 3 paliers pour favoriser la réussite**

**Alain Huot**

Université du Québec à Trois-Rivières, Kanada

Le travail des directions d'établissement d'enseignement s'est complexifié au cours des dernières années. Afin d'échanger sur les difficultés vécues, mais surtout en vue de partager des pistes de solutions durables et collectives, un groupe de directeurs généraux (DG) de commissions scolaires (CS) ont décidé d'unir leurs forces sous la forme de communautés de pratiques : le projet CAR. Y voyant des bénéfices, les DG ont par la suite convié leurs directions d'établissement d'enseignement à en faire autant au sein même de leur CS respectives.

Ainsi, ils peuvent continuer d'améliorer leurs modes de gestion de même que la réussite des élèves. Pour se faire, des gestionnaires de 60 des 72 commissions scolaires (Québec) ont décidé de mettre en place, depuis 5 ans, un système de communautés de pratique de gestionnaires afin de favoriser l'émergence et la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles (DuFour et Eaker, 1998; Eaker, DuFour et DuFour, 2002; Hord, 1997; Leclerc, 2012; Prud'homme et Leclerc, 2014) dans les écoles. S'inspirant des travaux sur le leadership et le travail collaboratif de Fullan (2014); Fullan et Hargreaves (2013); Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006); Wahlstrom, Louis, Leithwood et Anderson (2010), le projet CAR propose trois paliers de collaboration : un premier entre les directions générales, un second entre les directions d'école et un troisième dans les écoles. Chacun de ces paliers alimente le suivant en matière de méthodes de travail collaboratives, mais aussi en termes de données probantes à utiliser pour appuyer les interventions éducatives. Ainsi, les fondements permettent de :

- Garder le focus sur l'apprentissage des élèves;
- Protéger les cadres et les employés des distractions externes et internes;
- Développer l'efficacité collective des équipes-écoles ainsi que l'expertise collaborative de ses membres;
- Miser sur le développement du capital social des employés comme outil de perfectionnement;
- Prendre des décisions pour l'enseignement à partir de l'analyse de données provenant de l'apprentissage et de la performance des élèves;
- Mettre l'accent sur l'apprentissage de pratiques déjà maîtrisées par des pairs avant de faire appel à des connaissances issues de la recherche pour renforcer l'enseignement.

Cette manière de fonctionner permet un meilleur alignement des interventions et des ressources en vue de favoriser la réussite des élèves, autant dans une perspective école que dans une perspective CS.

Dans le cadre de cette présentation, nous aborderons l'origine du projet CAR, ses assises théoriques, son fonctionnement, ses retombées potentielles, et certaines retombées réelles.

*Für den Beitrag verwendete Literatur*

DuFour, R. et Eaker, R. (1998). Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. . Bloomington, IN: National Educational Service.

Eaker, R., DuFour, R. et DuFour, R. (2002). Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities. . Bloomington, IN: National Educational Service.

Fullan, M. (2014). Le leadership moteur Comprendre les rouages du changement en éducation (Corwin,

Thousand Oaks éd.). Québec: La Fondation Lucie et André Chagnon et Presses de l'Université du Québec.

Fullan, M. et Hargreaves, A. (2013). The power of professional capital with an investment in collaboration, teachers become nation builders. *JSD*, 34(3).

Hord, S. M. (1997). *Professionnal Learning Communities : Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Leclerc, M. (2012). Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires. Dans *Éducation - Intervention* (dir.). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: National college for school leadership.

Prud'homme, R. et Leclerc, M. (2014). Données d'observation et gestion de l'apprentissage: Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles. Dans *É.- Intervention* (dir.), (p. 266). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.

Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K. et Anderson, S. E. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning Learning from Leadership Project: Center for Applied Research and Educational Improvement University of Minnesota, Ontario Institute for Studies in Education at The University of Toronto*.

10:45 - 12:15  
SG022

**Séance plénière 2 : Le leadership francophone : images actuelles et futures.**

Chair: **Olivier Perrenoud**, HEP Vaud, Schweiz  
Themenstrangmoderator/in: **Daniel Loureiro**, LEAD (HEP-Vaud), Schweiz

**ID: 331 / PP-FR-1045-future: 1**

**Französischsprachiges Parallelprogramm**

*Stichworte:* Leadership, leadership distribué, directions, innovation, confiance, légitimation

**Les directions au centre des réformes actuelles : un exercice de traduction et de mise en confiance des acteurs face aux dispositifs managériaux**

**Caroline Letor**

Université de Sherbrooke, Kanada

Dans la plupart des pays occidentaux, le mode de gouvernance adopté se base sur un pro-cessus de reddition de comptes des actions au regard des performances scolaires. En con-trepartie, une plus grande autonomie est octroyée aux instances scolaires et, en leur sein, la participation est encouragée. Ces réformes se caractérisent également par le déploiement de dispositifs de gestion du changement, de formation, d'accompagnement des acteurs et de programmes de diffusion de pratiques validées scientifiquement.

L'analyse de deux réformes en cours, au Québec et en CFWB au regard du cadre de Rowan et Miller (2007) sur les modes d'approche des réformes, permet d'établir que ces celles-ci adoptent les modalités d'une approche professionnelle. Elles passent par la diffusion de standards professionnels relativement contraignants, une orientation forte des pratiques enseignantes, et simultanément, par une autonomie importante des équipes locales invitées à adapter les orientations et ressources données à leur environnement. Cette approche est caractérisée par un leadership pédagogique intense de la part des directions de manière à favoriser l'implémentation du programme et par une dynamique d'échanges professionnels au sein des équipes enseignantes. Par ailleurs, sur la base du postulat que le leadership est distribué (Garant et Letor, 2014), il est remarquable de constater qu'il est explicitement con-çu comme partagé dans le cadre de ces réformes promouvant la délégation et la participa-tion à différents niveaux du système. Dans ce contexte, comment se situe les directions res-ponsables dès lors de stimuler l'innovation dans un cadre contraignant ?

Si l'innovation ne se décrète ni ne s'organise à partir de procédures, il est possible d'y repé-rer des éléments et des étapes-clés. A partir de l'analyse de cas, Callon et Latour (in Akrich et al., 2006) la décrivent comme un processus de constitution de réseaux au cours de contro-verses entre acteurs intéressés. Dans ces dynamiques, le leadership consiste à traduire les intérêts et conceptions des différentes partie prenantes, à les faire converger en un pro-blème commun et à veiller à la constitution et à la consolidation du réseau. L'intéressement des acteurs, indispensable, comprend un travail de légitimation des orientations des ré-formes (Dupriez, 2015) et la construction d'une relation de confiance des parties prenantes sur le plan interpersonnel, organisationnel et institutionnel (Letor, 2011).

L'analyse de la mise en œuvre de ces réformes – à travers des entretiens avec des directions d'écoles investies dans la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnel au Québec et de plans de pilotage en CFWB, nous permet d'étayer l'hypothèse selon laquelle, les réformes ont investi particulièrement les investissements de forme (modélisations, procé-dures, dispositifs) laissant aux directions le travail de d'intéressement des acteurs locaux. Par ailleurs, elle met en évidence le travail de traduction auquel les directions sont de fait, mandatés et rend compte de la manière dont les directions comprennent et investissent ces rôles.

*Für den Beitrag verwendete Literatur*

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (éd.), *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris, Mines ParisTech, les Presses, « Sciences sociales », 2006. Textes rassemblés par le Centre de sociologie de l'innovation, laboratoire de sociologie de Mines ParisTech.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école?* Bruxelles : De Boeck

Garand, M. et Letor, C (dir) (2014). *Encadrement et leadership*. Bruxelles : De Boeck

Letor, C. (2011). *Travail collaboratif et dynamiques d'apprentissage organisationnel en éta-blissements scolaires : quelles implications en gestion des ressources humaines ?* In Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Montréal : PUQ. p. 143-159

Rowan et Miller, R., J. (2007). *Organizational Strategies for Promoting Instructional Change : Implementation Dynamics in Schools Working With Comprehensive School Reform Providers*. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297

**ID: 332 / PP-FR-1045-future: 2**

**Französischsprachiges Parallelprogramm**

## La place du leadership scolaire dans l'espace francophone. Questionnements et prolongements suite à la conférence principale.

### Romuald Normand

University of Strasbourg, Frankreich

Dans la plupart des pays occidentaux, le mode de gouvernance adopté se base sur un processus de reddition de comptes des actions au regard des performances scolaires. En contrepartie, une plus grande autonomie est octroyée aux instances scolaires et, en leur sein, la participation est encouragée. Ces réformes se caractérisent également par le déploiement de dispositifs de gestion du changement, de formation, d'accompagnement des acteurs et de programmes de diffusion de pratiques validées scientifiquement.

L'analyse de deux réformes en cours, au Québec et en CFWB au regard du cadre de Rowan et Miller (2007) sur les modes d'approche des réformes, permet d'établir que ces celles-ci adoptent les modalités d'une approche professionnelle. Elles passent par la diffusion de standards professionnels relativement contraignants, une orientation forte des pratiques enseignantes, et simultanément, par une autonomie importante des équipes locales invitées à adapter les orientations et ressources données à leur environnement. Cette approche est caractérisée par un leadership pédagogique intense de la part des directions de manière à favoriser l'implémentation du programme et par une dynamique d'échanges professionnels au sein des équipes enseignantes. Par ailleurs, sur la base du postulat que le leadership est distribué (Garant et Letor, 2014), il est remarquable de constater qu'il est explicitement conçu comme partagé dans le cadre de ces réformes promouvant la délégation et la participation à différents niveaux du système. Dans ce contexte, comment se situe les directions responsables dès lors de stimuler l'innovation dans un cadre contraignant ?

Si l'innovation ne se décrète ni ne s'organise à partir de procédures, il est possible d'y repérer des éléments et des étapes-clés. A partir de l'analyse de cas, Callon et Latour (in Akrich et al., 2006) la décrivent comme un processus de constitution de réseaux au cours de controverses entre acteurs intéressés. Dans ces dynamiques, le leadership consiste à traduire les intérêts et conceptions des différentes parties prenantes, à les faire converger en un problème commun et à veiller à la constitution et à la consolidation du réseau. L'intéressement des acteurs, indispensable, comprend un travail de légitimation des orientations des réformes (Dupriez, 2015) et la construction d'une relation de confiance des parties prenantes sur le plan interpersonnel, organisationnel et institutionnel (Letor, 2011).

L'analyse de la mise en œuvre de ces réformes – à travers des entretiens avec des directions d'écoles investies dans la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnel au Québec et de plans de pilotage en CFWB, nous permet d'étayer l'hypothèse selon laquelle, les réformes ont investi particulièrement les investissements de forme (modélisations, procédures, dispositifs) laissant aux directions le travail de l'intéressement des acteurs locaux. Par ailleurs, elle met en évidence le travail de traduction auquel les directions sont de fait, mandatés et rend compte de la manière dont les directions comprennent et investissent ces rôles.

14:00 - 15:30  
SG022

### **Atelier 1: Le leadership au service des communautés**

Chair: **Daniel Loureiro**, LEAD (HEP-Vaud), Schweiz

**ID: 333 / PP-FR-1400-communautés: 1**

**Französischsprachiges Parallelprogramm**

*Stichworte:* Changement, architecture scolaire, management participatif, enseignement spécialisé, gestion d'équipe

### **L'architecture scolaire : un outil de management innovant ou quand ouvrir l'espace permet d'ouvrir les esprits**

**David Tolivia<sup>1</sup>, Luc Lambert<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>CFPS Le Repuis, Schweiz; <sup>2</sup>CFPS Le Repuis, Schweiz

Toute personne en charge d'une structure scolaire s'est trouvée un jour devant l'épineuse question du changement. Quel type de leadership et quels outils de management sont les plus à même d'engendrer du changement au sein d'institutions où la tradition, les habitudes mais aussi les prescriptions pèsent lourdement. Ces adaptations sont pourtant de plus en plus nécessaires pour faire face et rester en adéquation avec les changements rapides que la société impose aujourd'hui au monde de l'éducation.

Comme l'ont montré de nombreux chercheurs, Châtelet (2004), Derouet-Besson (1998) et Musset (2012) pour ne citer qu'eux, le type de pédagogie mis en œuvre dans une classe n'est pas sans lien avec l'architecture de cette dernière. Elle y est même étroitement liée. Il est dès lors possible, pour un manager de structure scolaire, d'influencer les pratiques et d'induire de l'innovation en agissant, non plus directement sur les personnes mais sur un espace prescripteur. Un mur résistant moins qu'un esprit, cela s'avère souvent plus aisé.

Nous nous proposons de présenter une expérience concrète, menée au sein du Centre de Formation Spécialisé (Le Repuis), où nous avons transformé quatre petites classes de 6 apprenants en un espace ouvert accueillant de 20 à 25 apprenants, tous niveaux et formations confondus, et trois enseignants. Les murs ont laissé leur place à des lieux non clos, des zones dédiées, ayant des fonctions distinctes. Ce changement s'est avéré être un extraordinaire outil de pilotage et de gouvernance car il a modifié en douceur les pratiques et ouvert de nombreuses perspectives. Le choix des aménagements s'est fait sur un mode de management participatif en associant dès le départ les enseignants à cette transformation de l'espace qui a induit des changements à trois niveaux.

Au niveau de l'apprenant, ce dernier s'est retrouvé acteur de sa propre formation car contraint de réfléchir, dès son entrée en classe, à choisir un espace adapté à la nature de son travail. L'effet a été immédiat sur le taux d'absentéisme devenu très faible. Dans un contexte spécialisé, la représentation, souvent négative du lieu-classe, s'est également trouvée fortement modifiée. Nous avons concrètement observé que les apprenants investissaient désormais l'espace en dehors des plages de cours. L'espace n'est donc plus menaçant à leurs yeux. La plupart des pays occidentaux, le mode de gouvernance adopté se base sur un processus de reddition de comptes des actions au regard des performances scolaires. En contrepartie, une plus grande autonomie est octroyée aux instances scolaires et, en leur sein, la participation est encouragée. Ces réformes se caractérisent également par le déploiement de dispositifs de

gestion du changement, de formation, d'accompagnement des acteurs et de programmes de diffusion de pratiques validées scientifiquement.

Au niveau pédagogique la gestion de groupe s'en est vue profondément remaniée ainsi que la collaboration entre collègues évoluant désormais dans un même espace. La gestion du niveau sonore est notamment devenue de la responsabilité de tous, apprenants en tête. La gestion de l'hétérogénéité est également facilitée par la présence de trois enseignants aux personnalités, spécialités et compétences variées et complémentaires.

Au niveau managérial le travail s'est également trouvé grandement simplifié, la taille des groupes peut désormais avoir une géométrie variable, le casse-tête des remplacements d'enseignants sont du passé et les conflits ont fortement diminués du fait de l'augmentation des collaborations directes

---

**ID: 334 / PP-FR-1400-communautés: 2**

**Französischsprachiges Parallelprogramm**

*Stichworte:* Leadership partagé, milieu minoritaire, passeur culturel, forum francophone sur l'apprentissage

### **Le leadership partagé au service de l'apprentissage en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick au Canada**

**Lyne Chantal Boudreau<sup>1</sup>, Claudine Auger<sup>2</sup>, Arline Laforest<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université de Moncton, Kanada; <sup>2</sup>Université de Moncton, Kanada; <sup>3</sup>Université de Moncton, Kanada

Les défis de l'apprentissage dans les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada sont bien documentés et nécessitent une réflexion profonde afin de les appréhender (Boudreau, 2014). Face à une diversité ethnoculturelle et linguistique grandissante observée dans ces écoles, les leaders scolaires sont interpellés à exercer un leadership particulier pour répondre à la double mission des écoles francophones (Boudreau, 2014; Boudreau et Gaudet, 2018; Landry, Gélinas-Proulx, 2018). Malgré les nombreuses initiatives implantées pour développer tant les compétences linguistiques des élèves que leur appartenance à la franco-phonie, les défis perdurent. Bien que la province du Nouveau-Brunswick (N.-B.) ait connu d'importantes réformes éducatives depuis trente ans, c'est la communauté qui s'est engagée dans un processus d'amélioration de son système d'éducation en élaborant la Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC, 2014) visant une pédagogie propre au milieu minoritaire axée sur l'engagement de divers partenaires.

L'étude qualitative de Boudreau (2014), inspirée d'une approche phénoménologique herméneutique, et appuyée d'entretiens semi-dirigés auprès des directions d'école en milieu minoritaire, révèle que, malgré la PALC, elles ne sentent pas suffisamment outillées pour jouer leur rôle de passeur culturel. Plus particulièrement, elles réclament de la formation pour les soutenir (Boudreau, 2014 ; Boudreau et Gaudet, 2018 ; Landry, Gélinas-Proulx, 2018). Selon le ministère de l'Éducation et le Développement de la petite enfance (2014), des partenaires engagés aideraient les directions d'école à assumer leurs responsabilités.

Un exemple concret d'une collaboration réussie entre partenaires est le Forum francophone sur l'apprentissage, un espace de réflexion orientée vers la résolution collective des problèmes. Organisé sous l'angle du leadership partagé (Luc, 2010), ce forum expose des pratiques pédagogiques innovatrices en éducation. Des partenaires de divers milieux (scolaire, universitaire et communautaire) qui partagent leurs savoirs et leur savoir-faire au profit de l'éducation renforcent le pouvoir individuel et collectif afin d'assurer l'avancement sociétal et éducatif dans une perspective holistique. Le leadership partagé assure le développement de l'influence réciproque tout en déclenchant le capital de leadership de chaque personne menant à une plus grande influence collective (Dweck, 2010 ; Luc, 2010). Ce forum connaît un franc succès entre autres de par sa vocation d'inspirer les personnes participantes à intégrer certaines pratiques gagnantes comme à titre d'exemple le partage d'un profil, outil spécifiquement conçu pour répondre aux besoins des directions d'école dans l'exercice de leur rôle de passeur culturel tel que prescrit par la PALC. En fait, en consultant les outils franco-phones déjà existants ailleurs dans les autres provinces, il fut constaté qu'aucun d'entre eux ne convenait à la réalité du N.-B. Ce profil permet d'amorcer l'union entre la théorie et la pratique en ce qui a trait aux connaissances scientifiques sur le leadership exercé par les directions d'école en milieu linguistique minoritaire.

Cette communication fournira aux personnes participantes des moyens innovateurs favorisant la mobilisation de partenaires pour relever, sous l'angle d'un leadership partagé, certains défis retrouvés en éducation dans un milieu minoritaire.

*Für den Beitrag verwendete Literatur*

-Boudreau, L.C. (2014). Comprendre le leadership des directions d'école en milieu francophone minoritaire : leadership, formation et créativité. Thèse doctorale. Université de Moncton, Nouveau-Brunswick.

-Boudreau, L.C. et Gaudet, J.A (2018). Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école. *Éducation et Francophonie*, 46(1), 122–141.

-Dweck, C. S. (2010). Mind sets and equitable education. *Principal Leadership*, 10 (5), 26.

-Landry, J.-S. et Gélinas-Proulx, A. (2018). Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Éducation et Francophonie*, 46(1), 100–121.

-Luc, É. (2010). *Le leadership partagé : modèle d'apprentissage et d'actualisation* (2e édition). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

-Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel*. Fredericton, Nouveau-Brunswick.

---

**14:00 - 15:30**

**SG210**

### **Atelier 2: Le leadership pour la réussite des élèves**

Chair: **Olivier Perrenoud**, HEP Vaud, Schweiz

**ID: 335 / PP-FR-1400-élèves: 1**

**Französischsprachiges Parallelprogramm**

*Stichworte:* Analyse de pratique, mobilisation des enseignants, modèle théorique

## Pratiques gagnantes pour mobiliser les enseignants envers l'amélioration de la réussite des élèves

Catherine Larouche<sup>1</sup>, Denis Savard<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université du Québec à Chicoutimi, Kanada; <sup>2</sup>Université Laval

Cette communication s'inscrit dans une recherche qui a pour objectifs de : 1. décrire les pratiques des directions d'école en vue de mobiliser les enseignants autour de l'atteinte des objectifs adoptés dans le cadre de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats GAR; 2. identifier les conditions qui facilitent ou entravent cette mobilisation; 3. décrire les tensions générées les classer en fonction de la théorie de l'activité. La communication relate une analyse de certains résultats de cette recherche, soit la description des pratiques gagnantes de mobilisation des enseignants.

### Problématique

Au Québec, la GAR en éducation a été progressivement implantée entre 2000 et 2016. Cette implantation a imposé des outils de gestion et de régulation contribuant à aligner les objectifs et le fonctionnement des différents paliers du système éducatif avec une focalisation sur les résultats (Maroy, Mathou, Vaillancourt, et Voisin, 2013). L'adoption de la GAR s'est effectuée dans un climat plutôt mitigé : (Larouche, Savard et Kamyap, sous presse) « Les critiques des politiques éducatives issues de la Nouvelle gestion publique, comme la GAR, contestent leurs motifs, leur imposition (Bourgault, 2004; Emery et Giauque, 2012; Lessard, 2016; Ma-roy, 2006; Pelletier, 2016; Rastier, 2013; Tochon, 2011) et leur efficacité en ce qui a trait à la réussite scolaire (Deniger, 2014; Fabre, 2011). Les difficultés d'arrimage entre centralisation et décentralisation, autonomisation et renforcement de la cohérence (Gather Thurler, 2016) suscitent de multiples tensions (Kamyap, 2016; Larouche et Savard, 2017; Meirieu, 2004). »

La mise en place de la GAR a soulevé son lot de difficultés : augmentation de la bureaucratie, complexification de la tâche de planification, non-disponibilité ou la validité douteuse des données, manque de concordance entre les diverses sources, comparabilité discutable entre les milieux (Larouche et Savard, 2017 et 2019). La GAR peut mener à des effets pervers dans les pratiques comme une centralisation exagérée sur les résultats (enseignement pour le test...). Plusieurs acteurs ont affiché leur désaccord face à cette mesure et particulièrement les enseignants qui y voient, entre autres, une atteinte à leur autonomie professionnelle (Savard et al., 2014).

C'est dans ce contexte que ce projet de recherche propose une analyse des pratiques des directions d'écoles menées en vue de mobiliser les enseignants envers l'amélioration des résultats de l'école et l'atteinte de cibles chiffrées préétablies.

### Méthodologie

Vingt-cinq directions d'écoles, provenant de 4 régions administratives et représentant les différents secteurs d'enseignement obligatoire, ont été rencontrées dans le cadre d'entrevues semi-structurées. La durée moyenne des entrevues est de 45 minutes.

### Cadre d'analyse

Deux cadres d'analyse ont été invoqués : la théorie socioculturelle de l'activité (Engeström, 1987, 2001, 2011) et le modèle de mobilisation proposé par Tremblay, Chenevert, Simard, Lapalme et Doucet (2005).

### Résultats

En se référant à ce cadre d'analyse, les propos des directions d'école montrent une grande variété de stratégies utilisées pour mobiliser les enseignants. Les pratiques gagnantes soulignées par les directions seront présentées et mises en relief avec les cadres d'analyse en relevant les tensions et les conditions facilitantes à la mise en place de ces pratiques. Les défis de l'apprentissage dans les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada sont bien documentés et nécessitent une réflexion profonde afin de les appréhender (Boudreau, 2014). Face à une diversité ethnoculturelle et linguistique grandissante observée dans ces écoles, les leaders scolaires sont interpellés à exercer un leadership particulier pour répondre à la double mission des écoles francophones (Boudreau, 2014; Boudreau et Gaudet, 2018; Landry, Gélinas-Proulx, 2018). Malgré les nombreuses initiatives implantées pour développer tant les compétences linguistiques des élèves que leur appartenance à la francophonie, les défis perdurent. Bien que la province du Nouveau-Brunswick (N.-B.) ait connu d'importantes réformes éducatives depuis trente ans, c'est la communauté qui s'est engagée dans un processus d'amélioration de son système d'éducation en élaborant la Politique d'aménagement linguistique et culturel (PALC, 2014) visant une pédagogie propre au milieu minoritaire axée sur l'engagement de divers partenaires.

### Für den Beitrag verwendete Literatur

- Bourgault, J. (2004). La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats : leçons tirées de l'expérience québécoise. *Revue Française D'administration Publique*, (109), 109–128.
- Brassard, A. (2002). Les directions d'établissement: quelles compétences pour l'avenir? *Le Point En Administration Scolaire*, 4(3), 14–15.
- Brassard, A., Lusignan, J. & Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (p. 141-145). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Deniger, M.-A. (2014, October 29). Splendeur et misère de la GAR: la dynamique de l'appropriation de la CSDM. CRIFPE, vidéo en ligne. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=I9IQILUDH0k&feature=youtu.be>.
- Dolbec, C. Dumont, G. Morel, R. et Roy, R. (2009). Une gouvernance efficace et des outils en cohérence. (Loi 88 et plus) Formation destinée aux gestionnaires. Document inédit.
- Dulude, É., & Spillane, J. P. (2013). L'introduction de la construction de sens dans l'implantation de politiques en éducation : apports et pistes de recherche. *Education et sociétés*, 31(1), 143–156. <http://doi.org/10.3917/es.031.0143>.
- Emery, Y., & Giauque, D. (2012). Motivations et valeurs des agents publics à l'épreuve des réformes. Retrieved from <http://www.pulaval.com/produit/motivations-et-valeurs-des-agents-publics-a-l-epreuve-des-reformes>.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2011). Théorie de l'activité et management. *Management & Avenir*, (42), 170-182.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387. <http://doi.org/10.1108/09534811111132758>.

Étienne, R. (2003) Savoirs d'innovation et résistance institutionnelle. Chapitre présenté et discuté lors des rencontres du REF les 18 et 19 septembre 2003. Document inédit.

Gather Thurler, M. (2016). L'autonomie des établissements scolaires: astuce sans lendemain ou passage obligé? In O. Maulini & L. Progin, Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système (pp. 161–174). Paris, France: ESF éditeur.

Kamyap, R. V. (2016). Tension entre centralisation et décentralisation : effets sur la tâche des directeurs d'école, hybridation et besoins de formation. Rapport de recherche mandaté par la Cellule d'évaluation institutionnelle de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation, CREÉ. Québec, Québec, Canada : CRIRES, Université Laval.

Larouche, C. (2013). Tension entre jugement professionnel et cibles à atteindre en éducation. *Le Point Sur Le Monde de L'éducation*, 2, 50–54.

Larouche, C. et Savard, D. (2017). Les impacts reliés à l'implantation de la gestion axée sur les résultats chez les enseignants tels que perçus par dix directions générales de dix commissions scolaires du Québec. Dans Y. Duterq et C. Maroy. (Dir.) *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boek. Chapitre 3, p.60-72.

Larouche, C., Savard, D. et Kamyap, R. (sous presse) Mise en œuvre d'une réforme qui implante la gestion axée sur les résultats (GAR) : effets sur la tâche des directions d'école, stratégies de gestion, et besoin de formation. Dans R. Étienne, (dir.) *L'évolution des métiers de l'encadrement au sein des établissements scolaires*. Bruxelles, Édition de Boeck.

Lessard, C. (2016). L'autonomie des établissements publics: au Québec, une question non résolue. In O. Maulini & L. Progin, Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système (pp. 65–76). Paris, France: ESF éditeur.

Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93–118. <http://doi.org/10.7202/019474ar>.

Loi sur l'instruction publique, L.R.Q-1-1.

Loi sur l'administration publique, L.R.Q-A-6.01

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changements, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, (155), 111–142.

Maroy, C. (2016). La gestion axée sur les résultats au Québec: ambivalences et lutte pour l'autonomie des acteurs organisés. In O. Maulini & L. Progin, Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatements du système (pp. 152–159). Paris, France: ESF éditeur.

Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2016). La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie. Montréal, Canada : Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. Repéré à [http://CRCPÉ.umontreal.ca/publications/documents/RapportCRCPÉ\\_GAR-CS\\_2016.pdf](http://CRCPÉ.umontreal.ca/publications/documents/RapportCRCPÉ_GAR-CS_2016.pdf).

Maroy, C., Mathou, C. et Vaillancourt, S. (2017). La gestion axée sur les résultats au cœur de l'école québécoise: L'autonomie professionnelle des enseignants sous pression. Dans Y. Duterq et C. Maroy. (Dir.) *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boek. Chapitre 3, p.60-72.

Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2013). La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec : Récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative. Rapport de l'axe 1 du projet de recherche New-AGE Québec. CRCPE, Université de Montréal. Retrieved from [http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportNew-AGE\\_Axe1\\_FIN.pdf](http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportNew-AGE_Axe1_FIN.pdf).

Meirieu, P. (2004). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In C. Lessard, & P. Meirieu. *L'obligation de résultat en éducation* (p. 5-21). Québec (QC), Canada : Presses de l'Université Laval.

Pelletier, G. (2015). Entre pilotage par les résultats et leadership participatif: enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec. In Y. Duterq, M. Gather Thurler, & G. Pelletier, *Le leadership éducatif: entre défi et fiction*. De Boeck.

Pelletier, G. (2016). Entre pouvoir partagé et confisqué: le cas du Québec. In O. Maulini & L. Progin, Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système (pp. 109–116). Paris, France: ESF éditeur.

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre: l'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Savard, D., Larouche C., Laferrière, T, Lapointe, C. & Viau-Guay, A. (2014). Les Conventions de partenariat : une évaluation pansystémique de l'implantation et des effets. FQRSC- 2012-RP-146825- Rapport scientifique intégral. Repéré à [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PT\\_SavardD\\_rapport\\_conventions-partenariat.pdf/618c9d2a-06db-4c03-8978-de06076f9769](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PT_SavardD_rapport_conventions-partenariat.pdf/618c9d2a-06db-4c03-8978-de06076f9769).

Savoie Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e édition, pp. 123–147). Saint-Laurent, Québec: ERPI

Spillane, J. P. et Anderson, L. (2013). Administration des écoles, respect des normes gouvernementales et obligation de résultats à forts enjeux : changement politique et pédagogique aux États-Unis. *Éducation et Sociétés*, (32), 53–73.

Tremblay, M., Chênevert, D., Simard, G., Lapalme, M. et Doucet, O. (2005). Agir sur les leviers organisationnels pour mobiliser le personnel : le rôle de la vision, du leadership, des pratiques de GRH et de l'organisation du travail, *Gestion*, vol. 30, no 2, p. 69-78.

Tochon, F. V. (2011). Le savoir-évaluer comme politique éducative: Vers une évaluation plus profonde. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 137–160. <http://doi.org/10.7202/1024798ar>.

**ID: 336 / PP-FR-1400-élèves: 2**

**Französischsprachiges Parallelprogramm**

*Stichworte:* Changement, organisation apprenante, communautés d'apprentissage, territorialité des espaces professionnels

## Accompagner un changement structurel - De la mise sur pied de formations continues à un projet d'établissement

**Léonard Morand**

axaca, Schweiz

Quand un changement majeur touche l'institution scolaire, comme ce fut le cas en 2009 à Genève dans le secondaire I, il revient au directeur d'accompagner ce changement. Quelle forme peut revêtir cet accompagnement ? Où commence-t-il, jusqu'où doit-il s'étendre ? Quels rôles acceptent, ou prennent les doyens et les enseignants ?

Dans le cas d'espèce, suite à une votation populaire, le collège des Coudriers a dû passer en 2010 d'un système scolaire avec classes hétérogènes qu'il pratiquait depuis 1973 à une école hiérarchisée en regroupements, sections et filières.

La Direction générale de l'époque n'avait pas interrogé les questions didactiques liées à ce changement, alors même que la loi nouvellement acceptée comportait l'obligation de pratiquer une « orientation » dite « promotionnelle ». Le chef d'établissement a mis sur pied deux formations continues d'envergure (Enseignement explicite, d'une part et Gestion des classes et des élèves difficiles) pour donner à ses enseignants les moyens de remplir leur mission.

Les effets de ces formations ont été si positifs que l'équipe de direction a décidé de les pérenniser en les reprenant à son compte. Le directeur et les doyens ont inclus à leurs tâches traditionnelles des pratiques de formation continue et d'accompagnement d'adultes. Parallèlement, le directeur et deux doyens se sont eux-mêmes perfectionnés en obtenant un CAS en administration et gestion d'institutions de formation.

Lors de ces formations, directeur et doyens ont découvert les Communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) qu'ils ont proposées à leurs équipes d'enseignants. Ce fut et c'est encore l'occasion d'un travail collaboratif qui prend parfois la forme de recherches-actions, notamment quand les outils proposés par les chercheurs montrent leurs limites.

Les résultats obtenus sont bons. Des données objectives permettent de mesurer une baisse du taux des incivilités de l'ordre de 80% sur un peu moins d'une dizaine d'années. Dans un collège situé en réseau d'enseignement prioritaire, un tel effet contribue à une amélioration significative du climat d'établissement.

Cette communication se voudrait une analyse des pratiques et un témoignage d'expérience renvoyant aux recherches de Brunet et Boudreault (2001), Tardif et Lessard (1999), Gather-Thurler (2010), Bissonnette, Gauthier et Richard (2006), Richoz (2009), Leclerc (2012).

*Für den Beitrag verwendete Literatur*

-Bissonnette S. Gauthier C., Richard M. (2006), Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes, Les Presses de l'Université Laval.

-Brunet L., Boudreault R. (2001), Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation.

-Gather Thurler M. (2010). Organisation apprenante, des concepts à la mise en œuvre, cours du CASPAS10, Lausanne.

-Leclerc M. (2012), Communauté d'apprentissage professionnelle, Guide à l'intention des leaders scolaires, Presses de l'Université du Québec.

-Richoz J.-C. (2009), Gestion des classes et d'élèves difficiles, Ed. Favre, Lausanne.

-Tardif M., Lessard C. (1999), Le travail enseignant au quotidien, Presses Université de Laval.

16:00 - 17:30

SG022

### Atelier 3: Le leadership éthique et émotionnel

Chair: **Daniel Loureiro**, LEAD (HEP-Vaud), Schweiz

**ID: 337 / PP-FR-1600-éthique: 1**

**Französischsprachiges Parallelprogramm**

*Stichworte:* Leadership, compétences émotionnelles, éthique, chefs d'établissement, performances.

### Gouvernance des collèges et des lycées : quelles compétences nécessaires aujourd'hui ?

**Christophe Barbier**

université paul valéry montpellier 3, Frankreich

Dans la société de la connaissance, la direction des établissements scolaires revêt une importance capitale pour l'accès de tous aux savoirs. Les personnels de direction ne peuvent plus aujourd'hui être de simples managers bureaucratiques mais doivent devenir des leaders éthiques, qui placent les compétences émotionnelles au même niveau que les compétences intellectuelles et techniques.

Les proviseurs de lycée et principaux de collège français ont été créés par un décret impérial de 1808. Un décret de 1988 a instauré le corps des personnels de direction pour répondre aux évolutions engendrées par les lois de décentralisation du début des années 1980. Un nouveau statut a vu le jour en 2001.

Nous vivons aujourd'hui dans une société de la connaissance complexe, dans laquelle la direction des établissements d'enseignement revêt une importance capitale pour l'accès de tous aux savoirs. Les chefs d'établissement doivent faire face à deux défis majeurs : améliorer la performance des établissements qu'ils dirigent et apporter des réponses pertinentes aux tensions plurielles qui les traversent. Ils ne peuvent donc plus se limiter à une forme de management bureaucratique, et doivent prendre en compte les avancées de la recherche dans le domaine de l'intelligence émotionnelle. Ainsi, le leadership éthique, parce qu'il place les compétences émotionnelles au même niveau que les compétences intellectuelles et techniques (Gendron 2011), doit constituer un élément indispensable de la pratique professionnelle des chefs d'établissement.

Or, suivant Platon et Descartes, les émotions ont été vues pendant des siècles comme un obstacle au raisonnement. Ce point de vue a perduré jusqu'à la fin du XXe siècle.

En 1990 Salovey et Mayer ont construit le concept d'intelligence émotionnelle, qu'ils définissent comme « la capacité de contrôler ses propres émotions et celles des autres, de discriminer entre elles et d'utiliser ces informations pour guider sa pensée et ses actions. »



Depuis le début des années 2000, ce concept a également été pris en compte dans la recherche sur le leadership. Pour Kotsou (2012), un bon leader est un leader dont le capital émotionnel est développé et qui est capable de bien s'harmoniser avec les autres.

Notre recherche porte sur les compétences émotionnelles des personnels de direction de l'enseignement secondaire français. Elle est construite sur l'analyse des réponses qu'un panel d'entre eux (601 personnels de direction, réunissant des personnels expérimentés et d'autres entrés récemment dans la fonction) a donné à un questionnaire qui leur a été envoyé via internet en 2016. Ce questionnaire a été élaboré à partir des travaux de Grandjean-Lüthi (2010). Deux questions ouvertes ont également été posées à la fin du questionnaire, de même que des questions portant sur le genre, l'ancienneté, l'âge ou le niveau d'étude par exemple.

Outre l'hypothèse de départ (les personnels de direction français présentent un déficit dans la maîtrise des compétences émotionnelles), notre recherche les questionne également sur le niveau de maîtrise de ces compétences qu'ils jugent nécessaire de posséder pour exercer pleinement leur fonction.

Si les résultats confirment l'hypothèse de départ, on peut noter cependant des différences selon les compétences. Il est aussi intéressant de noter que, pour certaines d'entre elles, les personnels de direction jugent leur niveau de maîtrise supérieur à celui qu'il leur paraît nécessaire de posséder.

On peut ajouter enfin que les variables les plus marquantes sont le genre et l'âge, l'ancienneté dans la fonction et le type de poste occupé, certaines étant corrélées. C'est le cas de l'ancienneté dans la fonction et l'âge, ou le genre et le type de poste occupé.

#### *Für den Beitrag verwendete Literatur*

Barrère, A. (2006). Sociologie des chefs d'établissement les managers de la République. Paris : Presses universitaires de France.

Belet, D. (2015). Le leadership humainement intelligent de demain : innover dans les relations managériales, enjeu-clé de la performance des organisations au XXI<sup>e</sup> siècle. Paris : Management prospective éditions.

Damasio, A. R., (1995). L'erreur de Descartes la raison des émotions. Paris : O. Jacob.

Gendron, B. (2004). Why emotional capital matters in education and in labour ? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00201223/>

Gendron B. (2011), « Capital Humain et Capital Emotionnel, Pourquoi ils importent dans les ressources humaines : Des notions aux pratiques », in Marmoz L. et Attias-Delattre V. Eds, Ressources humaines, force de travail, et capital humain : Des notions aux pratiques, Paris : L'Harmattan, p. 175-185.

Gendron, B. (2015). Mindful management & capital émotionnel : l'humain au coeur d'une performance et d'une économie bienveillantes. Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur, DL 2015.

Goleman, D. (1997). L'intelligence émotionnelle 1 Comment transformer ses émotions en intelligence. Paris : R. Laffont.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2010). L'intelligence émotionnelle au travail. Paris : Pearson.

Grandjean Lüthi, F. (2010). Le leadership des directions d'établissement scolaire : vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines. Paris : L'Harmattan.

Kotsou, I. (2012) Intelligence émotionnelle et management. Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck.

Mikolajczak, M., Quidbach J., Kotsou I., Nelis D. (2016). Les compétences émotionnelles. Paris : Dunod.

Pélage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. Revue française de pédagogie, 21-36.

Salovey, P. & Mayer. J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.

---

**ID: 338 / PP-FR-1600-éthique: 2**

Französischsprachiges Parallelprogramm

### **La qualité du leadership dans l'enseignement, un facteur de risque et/ou de protection du burnout ?**

**Myriam Squillaci**

University Fribourg, Schweiz

La conférence est structurée en deux temps. La première partie répond à deux questions d'ordre théorique : i. Quels sont les métiers à risque de burnout ? ii. Quels sont les facteurs de risque de burnout des enseignants ? Cette partie présente les résultats de 117 recherches structurées autour du modèle tridimensionnel de Maslach et Jackson.

La deuxième partie restitue les résultats d'une recherche empirique qui s'est intéressée à la santé au travail des enseignants spécialisés en lien avec l'introduction de la réforme sur la péréquation financière et la répartition des tâches (RPT). Deux hypothèses principales sont vérifiées : 1. La santé au travail change suite à l'introduction de la RPT. 2. Les moyennes du burnout sont plus spécifiquement influencées par les facteurs interpersonnels et organisationnels que par les ceux individuels. Les résultats confirment les liens entre les relations que les enseignants entretiennent avec leur directeur-trice et les trois dimensions du burnout.

---

**16:00 - 17:30**

**SG210**

### **Atelier 4: Gouvernance et pilotage des systèmes éducatifs**

Chair: **Olivier Perrenoud**, HEP Vaud, Schweiz

**ID: 339 / PP-FR-1600-Gouvernance: 1**

Französischsprachiges Parallelprogramm

*Stichworte:* Direction d'établissement d'enseignement, gestion de l'éducation, gouvernance scolaire, leadership scolaire, formation à distance

### **Gouvernance scolaire : stratégies de gestion et modèles à préconiser pour favoriser l'implantation de la formation à distance**

**France Gravelle**

Université du Québec à Montréal, Kanada

Depuis quelques années, les leaders mondiaux, dont le Canada, s'entendent pour dire que l'ère numérique exige des élèves d'acquiescer un éventail de compétences adaptées à la nouvelle réalité. Les organismes, les gouvernements, les systèmes scolaires et les chercheurs se voient donc incités à revoir, et même à transformer, le système d'éducation dans son ensemble. À ce titre, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) s'entendent pour dire que les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont le potentiel d'améliorer la maîtrise des connaissances et de faciliter l'acquisition des compétences nécessaires à la réussite des élèves (OCDE, 2015; UNESCO, 2011). Dans le rapport « Transformer les esprits : L'Enseignement public du Canada - Une vision pour le XXIe siècle » produit par C21 Canada (2012, p. 19), on souligne l'importance pour les ministères de l'éducation d'orienter des nouveaux modèles d'apprentissage en « fixant des buts et des objectifs précis pour les systèmes d'éducation provinciaux et territoriaux, comme la redéfinition des résultats d'apprentissage et du programme d'enseignement, l'accès personnalisé à la technologie pour les élèves et les enseignants, la création de nouvelles normes du XXIe siècle pour les responsables de l'éducation, la modernisation des pratiques pédagogiques et le financement ciblé pour accélérer l'intégration des technologies de l'apprentissage aux salles de classe » (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), 2014).

Ainsi, considérant l'importance du numérique à l'ère du 21e siècle, l'identification de pratiques professionnelles et de modèles de formation à distance efficaces existant déjà dans la francophonie pancanadienne, a pour objectif de permettre le transfert de connaissances et d'expériences qui pourront contribuer à faciliter le travail des directions d'établissement d'enseignement quant à l'implantation de la formation à distance au sein de leur établissement d'enseignement. Plus précisément, de récentes recherches en éducation démontrent que disposer d'exemples de modèles novateurs, en matière de gestion de l'éducation, permettrait aux directions d'établissement d'enseignement de s'inspirer d'exemples, ce qui les aiderait à innover plus rapidement, compte tenu l'ampleur de leurs responsabilités professionnelles.

Grâce à des entrevues semi-structurées, cette recherche qualitative va permettre aux directions d'établissement d'enseignement d'avoir accès à un nouvel outil en ligne efficace tout d'abord directement un besoin de grand intérêt en formation à distance. Cette communication a donc pour objectif de présenter les étapes de réalisation d'une recherche intitulée « Gestion des établissements d'enseignement à l'ère de l'implantation du numérique » qui a pour objectif d'améliorer la qualité et la portée de l'éducation en français au Canada, et ce tout en facilitant l'implantation de la formation à distance au niveau pancanadien.

---

**ID: 340 / PP-FR-1600-Gouvernance: 2**

**Französischsprachiges Parallelprogramm**

*Stichworte:* Leadership, compétences émotionnelles, éthique, chefs d'établissement, performances.

### **Analyse de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'adoption du régime LM**

**Houssemeddine Fraj**

Sherbrooke University, Kanada

Durant les dernières décennies, plusieurs pays ont procédé à d'importantes réformes de leurs systèmes éducatifs en raison des pressions exercées par la société du savoir, la mondialisation et les comparaisons internationales sur l'école. Les universités européennes ont, par exemple, adhéré aux principes du processus de Bologne visant la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur pouvant répondre aux enjeux de la concurrence internationale. Soutenu par des partenaires puissants (la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et la Banque mondiale), le processus de Bologne a dépassé les frontières de l'Europe et a été exporté à plusieurs pays non européens, notamment africains comme le Cameroun, le Sénégal ainsi que les pays du Maghreb (Tunisie, Maroc, Algérie).

Les pays de l'Afrique ont adopté le processus de Bologne dans sa version française Licence-Master-Doctorat (LMD). Au Maghreb, l'élargissement du LMD s'est fait au nom de l'UE, par l'intermédiaire des Conférences des présidents d'universités et de l'Agence universitaire de la francophonie. Au Maroc et en Algérie, il a été introduit sous couvert d'une commission nationale, tandis qu'en Tunisie, son introduction en 2005 s'est faite par la présidence de la République (Ghouati, 2009). Rappelons qu'à l'ère du président Zine el-Abidine Benali (1987 – 2011), l'autonomie des universités tunisiennes et les libertés académiques ont été souvent limitées.

Cette communication a pour intention d'étudier la réforme des programmes de formation à l'enseignement de l'Éducation physique et sportive en Tunisie sous l'angle du processus de mise en oeuvre du modèle LMD. Elle vise à : 1) identifier les intentions de la réforme et à 2) décrire et analyser l'approche d'implantation adoptée ainsi que ses incidences sur la formation.

Le devis de recherche qualitatif à visée descriptive adopté a mené à la cueillette des données par l'entremise d'entrevues semi-structurées individuelles (21) et d'entrevues de groupe (2) auprès de 29 informateurs (5 responsables ministériels, 10 responsables institutionnels, 6 enseignants chercheurs et 8 superviseurs pédagogiques) sélectionnés selon une stratégie d'échantillonnage non-probabiliste mixte. Les entrevues préalablement transcrites ont fait l'objet d'une analyse de contenu selon le modèle des catégories mixtes de L'Écuyer (1990).

Les résultats préliminaires montrent des intentions liées à la formation comme la professionnalisation et des intentions structurelles/organisationnelles qui se résument dans une volonté d'harmonisation par rapport aux standards de formation universitaire à l'échelle internationale. Les résultats permettent d'identifier une approche d'implantation verticale où les décisions stratégiques ont principalement émanées du plus haut niveau de l'État sans l'implication des institutions de formation. Plusieurs problèmes liés à l'implantation du nouveau curriculum de formation ont été soulevés.

Il apparaît que le modèle LMD a fait l'objet d'une lecture tunisienne « tunisification » donnant lieu à une réforme manquée qui s'apparente plus à une opération de condensation de l'ancien curricula plutôt qu'à une refonte curriculaire reposant sur une conception renouvelée de la formation.