

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MICHEL LEMIRE

FONDEMENTS DU LEADERSHIP VISIONNAIRE
POUR UNE ORGANISATION SCOLAIRE

NOVEMBRE 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Cette recherche exploratoire sur les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire veut montrer l'importance du concept de leadership visionnaire comme élément d'une organisation. Cette recherche, tirée de la revue de la documentation, veut identifier les assises les plus importantes du leadership visionnaire et ses principales conditions d'existence en milieu scolaire.

Également, la présence et l'examen du modèle de Koestenbaum (1993), sur la grandeur de leadership et sur les fondements du leadership, permettent d'identifier neuf caractéristiques qui servent de grille d'analyse dans la recherche de fondements de leadership visionnaire, pour une organisation scolaire. En lien avec l'esprit de grandeur de leadership pour faire grandir et durer l'organisation, la recherche présente en quatre parties les caractéristiques les plus marquantes exprimant des fondements dont: 1) l'ouverture à l'esprit de grandeur, 2) la force et la mentalité du leader, 3) l'apprentissage, l'approfondissement et la prise en charge de la grandeur de leadership, 4) le changement de perspective, le développement et la généralisation ainsi que la maîtrise du leadership.

La recherche s'inspire donc de ce modèle de Koestenbaum (1993), basé sur des vertus et des stratégies de grandeur afin d'identifier des caractéristiques similaires de la revue de la documentation. Ainsi, les assises de la grandeur de leadership telles que la vision, l'éthique, le courage et la réalité donnent force, pertinence et impact à des facteurs et à des composantes décrivant l'organisation scolaire en lien avec ce modèle de conduite de leadership centré sur une approche à caractère philosophique.

Ces assises prennent prise et jouent le rôle de fondements de leadership visionnaire lorsqu'elles sont mises en relation avec l'étude des fonctions et des rôles des dirigeants (incluant les membres commissaires élus et les gestionnaires cadres), l'étude des formes de leadership, l'étude de la vision à long terme et de la mission de l'organisation ainsi que l'étude des habiletés de mise en oeuvre entourant le leadership visionnaire. Enfin,

la recherche fait ressortir plusieurs facteurs d'actualisation de leadership venant appuyer la pertinence de fondements et de traits se rattachant aux quatre grands secteurs séparant et identifiant les neuf caractéristiques sur lesquelles reposent le leadership visionnaire d'une organisation scolaire.

Parmi ces facteurs d'actualisation liés au leadership visionnaire d'une organisation scolaire, la recherche retient les éléments d'identité à l'organisation dont le partage de la vision, l'approfondissement et la transmission de valeurs éducatives et le souci de l'épanouissement d'une culture organisationnelle.

REMERCIEMENTS

Je voudrais adresser mes remerciements à messieurs Paul Laurin, directeur du mémoire et Jean Landry, chargé de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières, tous deux d'excellents supporteurs de cette démarche d'apprentissage.

Mes remerciements vont également à mes enfants Benoît, Dominic, Marie et à mon amie Anne-Marie qui ont contribué par leur compréhension au déroulement de ce travail de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	x
CHAPITRE I	
INTRODUCTION.....	1
Situation du problème.....	2
Commissaire, leader de son milieu	3
Planifier pour voir loin	3
Recherche dans les formes de leadership	5
Manque de vision à long terme.....	6
Vision et leadership: une complémentarité à redéfinir.....	6
Question de recherche.....	9
Importance de la recherche	10
Habiletés de mise en oeuvre.....	11
Exploiter les changements dans les organisations.....	12
Perception des leaders face aux objectifs à poursuivre	12
Limites de la recherche.....	13
Définition des principaux termes utilisés	14
Fondement.....	15
Vision	16
Vision et école	17
Organisation.....	18
Organisation et ses composantes	18

Leadership	19
Leadership dans les écoles	19
Leadership organisationnel.....	20
Organisation de la recherche	21
CHAPITRE II	
REVUE DE LA DOCUMENTATION	23
Capacité des leaders face aux nouvelles organisations.....	23
Leadership transactionnel.....	25
Leadership transformatif.....	27
Leadership transformatif: un agent de changement.....	29
Leadership transformatif face à l'organisation scolaire.....	30
Stratégies et compétences adaptées.....	32
Leadership visionnaire.....	35
Association des rôles et du travail dans le leadership visionnaire	36
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	41
Origine de la méthodologie.....	41
Base de la méthodologie de la recherche.....	42
Présence d'un modèle	43
Adaptation visuelle du modèle des Quatre coins du leadership de Koestenbaum (1993)	44
Description des stratégies de grandeur.....	45
Vision	46
Éthique	46
Courage	46
Réalité	47
Grille d'analyse.....	47

Grandeur, stratégies et caractéristiques.....	50
Ouverture à la grandeur de leadership.....	51
Force personnelle du leader	52
Mentalité du leader	53
Apprentissage du leadership	53
Approfondissement du leadership.....	54
Prise en charge de la grandeur	55
Changement de perspective	56
Développement et généralisation du leadership	57
Maîtrise par le leadership	58
Conclusion sur les caractéristiques	59
CHAPITRE IV	
DISCUSSION	62
Ouverture à l'esprit de leadership.....	63
S'ouvrir à l'esprit de grandeur et s'en remettre à des stratégies de vision.....	65
Idéologie et stratégies de vision selon divers auteurs.....	67
Discussion en lien avec l'ouverture à l'esprit de grandeur	75
Force personnelle et mentalité du leader	81
Qualités et force du leader.....	83
Créativité, facteur de succès	85
Mentalité de leader alliant perspicacité et vitalité, vision par la pensée	86
Discussion à propos des forces et de la mentalité de leader.....	88
Apprentissage par l'entraînement au leadership.....	93
Approfondissement de l'esprit.....	98
Prise en charge de la grandeur de son rôle de leader	101

Discussion à propos de l'apprentissage, de l'approfondissement et de la prise en charge	106
Être à l'affût du changement de perspective par des stratégies appropriées.....	110
Développement et généralisation du leadership	116
Maîtrise par le leadership	123
Discussion sur le changement, le développement et la maîtrise du leadership	125
Actualisation du modèle de leadership visionnaire pour une organisation scolaire	130
Conclusion.....	142
CHAPITRE V	
RÉSUMÉ ET CONCLUSION.....	146
RÉFÉRENCES	151

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1. Grille d'analyse des fondements du leadership.....	49-50
2. Synthèse à quatre volets des facteurs d'actualisation des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire selon les grands secteurs.....	141

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1. Figure adaptée du modèle des Quatre coins du leadership de Koestenbaum (1993)	45
2. Grille d'analyse de la présente étude.....	61
3. Facteurs d'actualisation liés au premier grand secteur sur la caractéristique d'ouverture à l'esprit de grandeur de leadership: (a) identité à l'organisation scolaire par une vision partagée; (b) transmission de valeurs éducatives; (c) épanouissement de la culture organisationnelle.....	81
4. Facteurs d'actualisation liés au second grand secteur sur les caractéristiques de force et de mentalité de l'esprit de grandeur de leadership:.....	92
5. Facteurs d'actualisation liés au troisième grand secteur sur les caractéristiques de prise en charge, d'approfondissement et d'apprentissage de l'esprit de grandeur de leadership.....	108
6. Facteurs d'actualisation liés au quatrième grand secteur sur les caractéristiques de changement, de développement et de maîtrise de l'esprit de grandeur de leadership.....	129
7. Figure synthèse des neuf caractéristiques retenues servant à établir les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.....	140

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Cette recherche sur les fondements du leadership visionnaire, pour une organisation scolaire, se situe dans le cadre d'une recherche exploratoire. Les rôles des concepts de leadership, de vision, et d'organisation, sont liés et ont évolué selon la nature et les cultures des organisations (Mitchel et Tucker, 1992).

La revue de la documentation fait état d'un ensemble de facteurs cherchant à identifier ces concepts de vision, de leadership et d'organisation en fonction de l'efficacité d'une organisation de service. C'est ainsi que de nombreux chercheurs dont Sergiovanni (1992), Chance (1991), Locke (1991), Bennis (1991), Endelman (1990), Thomas (1991), Stillerman (1991), Leithwood et al. (1992) et Roueche et al. (1989) ont mis l'accent sur l'importance du rôle de leader et de la vision pour créer et gérer la culture d'une organisation.

Face aux difficultés rencontrées au sein des organismes, les responsables ont émis diverses hypothèses pour combler les facteurs non performants. À la lumière des expériences réalisées et selon l'évolution des problèmes constatés, plus d'une forme de leadership se démarque des organisations.

Dans cette continuité des événements des 30 dernières années, il y a donc eu plusieurs efforts d'adaptation, afin de répondre aux besoins nouveaux qui se sont fait sentir également au sein de l'organisation scolaire.

L'examen de ces facteurs en cause est susceptible d'apporter des raisons supplémentaires d'investiguer plus à fond sur la pertinence de s'engager dans l'identification de certains fondements.

Situation du problème

Jusqu'aux récentes lois 106 et 107, la loi de l'Instruction publique du Gouvernement québécois spécifiait peu d'exigences pour représenter la population au point de vue scolaire. Parmi ces exigences, on retrouvait celles de savoir lire et écrire pour devenir commissaire d'école.

Ces lois accentuent le rôle des parents et les rendent de plus en plus présents dans l'organisation scolaire: soit comme membres du comité d'école, du conseil d'orientation ou comme délégués au comité de parents, soit comme personnes élues parent-commissaires ou commissaires d'école à la table du conseil d'administration. L'application de ces nouvelles lois fait, des personnes impliquées, des intervenants privilégiés.

Les temps ont bien changé depuis que le commissaire d'école administrant l'école de rang devait voir à l'entretien et à la gestion courante à l'aide de la "maîtresse d'école". Présentement, selon la loi 107, le commissaire d'école, réunit en conseil d'administration, se doit d'orienter et de présider aux destinées de sa commission scolaire. Pour bien remplir son rôle, il se doit d'exercer un certain leadership dans son milieu et s'impliquer davantage pour faire face à la complexité de la tâche créée par le cumul des dossiers. Il apparaît que le commissaire d'école des années '90 voit ses responsabilités accrues et plus complexes.

Si le commissaire veut être compétent, il doit s'informer continuellement et développer des capacités à analyser les situations; il doit aussi pouvoir communiquer une opinion claire et cohérente avec la vision et les politiques de l'organisation. Scolarité et compétences deviennent ainsi des facteurs pouvant éclairer et motiver les décisions prises au conseil d'administration de sa commission scolaire.

Ainsi, la recherche sur les fondements du leadership visionnaire, pour une organisation scolaire, demeure importante afin de mieux orienter et diriger l'organisation qui fait face à de multiples changements internes et externes de son environnement.

Commissaire, leader de son milieu

Le mandat renouvelé du commissaire lui permet de jouer un rôle actif dans la structure organisationnelle. Sa participation vient aider à orienter les politiques de la commission scolaire. Il joue donc un rôle de critique, d'influence et d'orientation auprès des gestionnaires.

Pour jouer adéquatement le rôle de leader de son milieu, le commissaire d'école fait part de ses attentes au conseil d'administration et peut influencer la nature des décisions et politiques afin d'inciter le personnel cadre et hors-cadre à s'inscrire dans une vision partagée à plus long terme. Commissaires et gestionnaires de l'organisation scolaire doivent donc être visionnaires parce qu'ils sont situés au cœur des décisions stratégiques. Leurs situations leur donnent l'opportunité de promouvoir et de donner des orientations faisant valoir la vision de l'organisation dans son ensemble.

Pour être de bons représentants de leur milieu, les commissaires d'école doivent avoir une vision d'ensemble de leur commission scolaire. Cette vision doit tenir compte du personnel administratif qui aura à appliquer les décisions.

Planifier pour voir loin

Parmi les moyens pouvant développer la vision partagée, s'inscrit la planification à long terme. Depuis un certain temps au Québec, on parle beaucoup de planification à long terme pour une organisation. Dans *Leadership technologique* (1987, p. 220), Pierre Beaudoin définit le rôle de la planification en ces termes: «La planification permet

d'établir des objectifs, de déterminer les moyens à mettre en oeuvre et d'organiser les ressources nécessaires pour assurer l'avenir de l'organisation».

Les élus scolaires doivent aussi se préoccuper de cet avenir et y accorder du temps. De concert avec leurs gestionnaires, ils doivent pouvoir planifier à très long terme et, le cas échéant, préparer les gens à participer au changement planifié pour réaliser la vision partagée.

Cependant, il peut exister un écart entre cet idéal et la tendance chez le personnel administratif de régler le court terme, d'administrer à la petite semaine, de planifier pour un mois en tentant de faire plaisir. Cette façon de faire fait oublier d'accorder du temps à l'avenir au sens large du terme, aux objectifs visés ainsi qu'à ses nécessités. Elle empêche d'établir les assises nécessaires pour assurer une meilleure intégration de la vision à long terme souhaitée dans toute l'organisation.

A ce titre, Steiner et Schollhammer (1975) rapportent parmi les plus importantes lacunes, la trop grande implication de la direction dans le quotidien et le peu d'implication face à la planification à long terme; il s'ensuit selon eux une mauvaise perception des gestionnaires et du personnel à l'égard du processus de planification.

Ainsi il ne faut pas se surprendre de rencontrer des difficultés de cohérence dans l'organisation entre les décisions prises et les orientations établies lors de la planification, surtout chez ceux qui exercent, par leur position ou leurs qualités personnelles, un certain leadership. Le manque de planification fait en sorte que des efforts sans lendemain sont constatés dans plusieurs organisations. Le monde de l'éducation n'y échappe pas.

Ainsi, en plus de se préoccuper du temps à accorder pour planifier, le conseil d'administration d'une commission scolaire doit se demander quelle sera la forme de planification susceptible de palier aux difficultés rencontrées par nos administrateurs?

Une planification stratégique -celle qui fait intervenir la vision de l'organisation à un individu ou à un employé- peut-elle être un outil pour répondre aux attentes et aux besoins du milieu?

Pour Filion (1991, p. 20), un des rôles du leadership est d'assurer la vision d'une organisation. Il la décrit comme «un processus graduel, qui suppose l'acquisition par le dirigeant de compétences distinctives dans un secteur donné».

L'importance de ces compétences distinctives face au leadership visionnaire fait intervenir les qualités personnelles et le savoir-faire des individus membres de l'organisation. Ces compétences soutiennent la planification stratégique à l'intérieur de l'organisation et font en sorte qu'elle devient «un facteur fondamental conditionnant une organisation dans son rythme de croissance». Laurin (1992, pp. 3-5).

La planification stratégique assure donc à tous les niveaux de l'organisation une certaine coordination des ressources humaines et facilite l'atteinte de son rythme de croissance.

Il importe donc de préciser l'objet de la planification en terme de vision partagée, pour qui et comment; les formes de leadership demeurent un moyen pour y répondre.

Recherche dans les formes de leadership

Une organisation efficace est caractérisée par la présence de «bons leaders» qui façonnent la gestion à leur personnalité, à la vision et selon l'évolution politique et économique du milieu.

Ces manières et comportements nouveaux, dans les formes de leadership, génèrent des attitudes de gestion à concilier et se traduisent par des changements. Ces changements peuvent provoquer et entraîner l'insécurité chez les gens. En effet, ceux-ci remettent en cause leurs croyances, leurs situations économiques et doivent acquérir de nouvelles compétences pour s'ajuster. Il ressort aussi de ces efforts d'adaptation une énergie ou une synergie nouvelle et de ces efforts émergent des formes de leadership pour les organisations.

Manque de vision à long terme

Parmi les efforts d'adaptation, plus d'un administrateur a suivi du perfectionnement sur l'exercice du leadership. Cependant peu de résultats concrets en ressortent étant donné l'absence de vision à long terme de la part des administrateurs ainsi qu'en l'absence d'assises et de bases plus fondamentales sur lesquelles s'appuyer (Hallinger et Murphy, 1992, pp. 35-49).

Ce manque de vision peut se refléter à tous les types d'organisations. Alvin Toffler (1985, pp. 59-60) cite l'Allemagne de l'Ouest comme exemple de pays où règne le *high-tech* (organisation centrée sur un monde inhumain) au détriment du *high touch* (dimension plus humaine du monde):

L'Allemagne connaît aujourd'hui le plus haut taux de chômage depuis 30 ans. Elle n'a pas fait grand chose pour créer un secteur de Troisième Vague viable. Elle est à la traîne dans le domaine de la biotechnologie. Son système éducatif rigide et hyperspecialisé décourage l'innovation, la créativité et l'esprit d'entreprise. En développant une technologie centralisée tous azimuts, elle a entretenu l'idée que la technologie de l'avenir doit par nécessité être colossale, centralisée, et inhumaine (Clemmer et McNeil, 1990, p. 27).

Vision et leadership: une complémentarité à redéfinir

Mais peut-être n'a-t-on pas encore assez insisté sur l'importance de la vision partagée comme qualificatif du leadership? À ce sujet, l'Association des

Administrateurs Scolaires de Californie, ainsi que le Département d'Éducation de cet état, ont décidé de créer une Commission sur le leadership transformatif, dans le but de traiter cette question de complémentarité en créant une vision de l'école leader. (Stine, 1992).

Parmi les recommandations, la Commission déclare qu'il est temps de créer une vision du leadership d'équipe et un nouveau rôle pour le directeur d'école dans cette équipe, (Stine, 1992)

L'objectif de la commission était d'implanter une planification stratégique sur le développement des leaders en vue de transformer le système d'éducation en prévision du 21e siècle.

La complémentarité de ces deux concepts: vision et leadership, accentue la synergie de l'organisation et fait prendre conscience de l'importance des relations et des interactions en présence. Cette complémentarité se retrouve pour Filion (1991) dans l'exercice d'un leadership visionnaire pour une organisation.

Le modèle du leadership visionnaire nous y invite. Beaudoin (1987) traite du leadership en fonction de la vision et dépeint leur complémentarité par ces termes:

La planification ne peut s'exercer si la haute direction et plus spécifiquement le président et quelques personnes très influentes dans son entourage n'y croient pas. Leur adhésion doit nécessairement s'appuyer sur quelques valeurs de base contenues dans un credo organisationnel, explicite ou non. La planification ne se développe et ne devient efficace que si une vision d'ensemble, un dessein global est présent dans l'esprit des dirigeants. Le leadership de la haute direction ne peut être que cérébral! Il doit être visionnaire, envoûtant, énergisant! Pour cela, il doit faire appel aux émotions, au goût du dépassement, au désir de l'excellence. ...Une haute direction impliquée, intéressée et active constitue l'un des moyens les plus efficaces pour absorber l'ambiguité qui baigne de plus en plus les organisations d'aujourd'hui. À cette implication, on pourra adjoindre des systèmes de gestion simples et pragmatiques. (p. 225).

Ces relations et ces interactions, que l'on retrouve dans l'expression *leadership visionnaire*, demandent à être situées dans un contexte organisationnel. Savoir de quoi sont composés le leadership et la vision n'assure pas pour autant le leadership d'une organisation.

Kirkpatrick et Locke (1991) concluent que les traits des leaders ne sont pas suffisants pour assurer le succès et l'exercice du leadership visionnaire dans une organisation: «...ils sont seulement un élément. Les leaders qui possèdent les traits requis doivent prendre certaines actions pour s'assurer la réussite: ils doivent se formuler une vision, distribuer les rôles et voir à la réalisation des objectifs» (p.49).

À son tour, Warren Bennis signe l'avant-propos de *Visionary Leadership* rédigé par Burt Nanus (1992: xiv) en ces termes: «le problème qu'est le manque de leadership dans nos institutions humaines (...) sans un leadership visionnaire fort, les problèmes s'envenimeront». Déjà en 1985, Bennis signalait: «...il faut redire une évidence; les problèmes actuels ne seront pas résolus sans des organisations performantes et les organisations ne sauraient être performantes sans un leadership efficace», (p. 27).

Suite aux remarques de Locke et Bennis par rapport au leadership visionnaire, peu de recherches signalent l'importance de chercher les bases, les fondements mêmes du leadership visionnaire.

La documentation apporte plusieurs explications quant aux rôles de leader des personnes et quant à leur manque de vision et de planification à long terme dans les organisations (Clemmer et McNeil, 1990).

En plus, s'ajoute aux manques de coordination et de flexibilité, l'émergence d'une succession de formes et fonctions de leadership, accompagnées de but et de processus de leadership (Nanus, 1992, p. 15).

Mais a-t-on visé juste? S'est-on préoccupé des fondements, des causes premières qui supportent ces concepts de leadership, de vision et d'organisation?

Pourquoi les solutions recherchées et apportées sont-elles continuellement à questionner? Pourquoi les solutions sont-elles toujours apportées en réaction aux facteurs environnementaux et peu orientées vers la recherche prospective?

Est-ce qu'une étude sur les constantes, au niveau des difficultés et des faiblesses ressenties dans les organisations, pourrait identifier davantage les bases des problèmes?

Ce questionnement révèle une cause plus profonde et encore très peu visible dans la littérature du leadership visionnaire, soit l'absence de fondements. Il semble que mettre en lumière ces fondements du leadership visionnaire, les comprendre et les situer dans un contexte organisationnel scolaire, apporteraient plus de constance et de stabilité dans les organisations et pourraient faire avancer la recherche.

Ces fondements assureraient également une cohérence dans la prise de décision et dans les actions exercées. Ils éviteraient des difficultés dans les organisations.

Sachant que s'interroger sur les fondements est d'une importance capitale dans l'optique du leadership visionnaire, il importe donc de dépasser la recherche de recettes magiques et de s'interroger sur les bases, les causes premières qui surgissent à travers l'étude des fondements du leadership visionnaire. Qu'est-ce que la recherche documentaire peut nous révéler à ce sujet?

Question de recherche

Ainsi quels sont donc les fondements qui peuvent conduire le commissaire d'école, les cadres et le personnel à jouer un rôle de leader et de visionnaire dans une organisation scolaire?

En somme, quels sont les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire?

L'objet de cette recherche est donc d'identifier les fondements du leadership visionnaire dans une organisation scolaire.

Importance de la recherche

Ainsi qu'il fut mentionné dans la problématique, l'existence de fondements de leadership visionnaire semble peu présente dans la recherche documentaire.

Depuis plusieurs années cependant, les chercheurs se sont orientés davantage vers l'étude des moyens pour exercer le leadership. Plusieurs façons de faire au niveau des approches de leadership dans une organisation ont été mises de l'avant. Malgré toutes ces tentatives, les résultats tardent à démontrer l'efficacité des moyens utilisés, ont constaté les auteurs Clemmer et Clemmer (1990). Suite à leurs propres observations dans les entreprises, ces auteurs soulignent la pertinence de poursuivre la recherche devant les leçons qu'ils en retirent. Plus d'une tentative, expérimentée par les supérieurs et les leaders, sont demeurées sans lendemain parce qu'elles visaient un résultat à court terme.

En étudiant les fondements du leadership visionnaire de l'organisation scolaire, cette recherche porte un regard critique sur les capacités d'adaptation de l'ensemble de la structure et des ressources humaines de cet organisme.

Aujourd'hui, les organisations de service, par exemple une commission scolaire, se préoccupent de plus en plus des facteurs tels que le rôle et la capacité d'un leader, les approches de leadership, le rôle de la vision qu'ont les dirigeants des organisations. De plus, les organismes de service se préoccupent de l'interaction entre les approches de leadership et la vision qu'ils en ont.

A ce propos, la Fédération des Commissions Scolaires du Québec publie et offre en 1990 un document sur la formation (*Pour des Actions Politiques plus Efficaces*) à tous ses membres commissaires reconnaissant leur rôle de leader et de visionnaire dans leur communauté (p. 8).

Habiletés de mise en oeuvre

En particulier à l'ère de la planification stratégique au début des années '70, les consultants Clemmer et McNeil veulent mettre en pratique un programme "action" destiné aux cadres d'entreprise. Ils se rendent compte très vite de la confrontation du problème de la mise en oeuvre. Les clients et le personnel ne se comportent pas comme on peut s'y attendre.

En 1983, les travaux de Clemmer et McNeil s'orientent vers la philosophie de la recherche de l'excellence de Peters et Waterman. Certains efforts aboutissent, mais dans bon nombre de cas, après un coup de collier, l'inertie se réinstalle. D'autres auteurs comme Tom Peters, Drucker et le cabinet californien de conseil en gestion Zenger-Miller réalisent et confirment cet état de situation suite à l'application de programmes spécifiques comportant des démarches dans ce sens; pour eux également, il existe un abîme entre savoir ce qu'il faut faire et réellement le faire. «Drucker a découvert la raison pour laquelle certaines entreprises ...fonctionnent de si piètre façon: c'est que les personnes qui ont des idées ne peuvent les mettre en oeuvre» (Clemmer et McNeil, 1990, p. 47).

Ainsi l'importance d'une recherche sur les fondements de la vision et du leadership se voit des plus justifiée lorsqu'on examine «la cause la plus courante et la plus persistante du problème de la mise en oeuvre, soit le manque d'habiletés de leadership à tous les paliers de l'organisation» (Clemmer et McNeil, 1990, p. 47).

Ce manque d'habiletés révèle encore ici la nécessité d'une étude orientée vers la recherche de bases plus profondes du leadership visionnaire, soit les fondements.

Exploiter les changements dans les organisations

Survie, réussite, stimulation sont invoquées pour exploiter les changements. Cependant, il y a peu de motif faisant allusion aux fondements, au pourquoi des approches employées en vue d'explorer et d'exploiter les changements dans l'organisation.

Il est à se demander s'il est suffisant d'orienter les politiques d'une organisation en vue de faire face aux changements, ou plutôt s'il faut maintenir une stabilité à long terme assise sur les fondements du leadership visionnaire, ceux-ci étant susceptibles de transcender les modes?

Par exemple, les traits des leaders et les modèles de conception de la vision, axés sur la compétence, ont eu pour orientation la recherche du succès et la recherche de moyens pour arriver à un dépassement de la part de l'organisation.

À cet égard, Peters (1988) et Clemmer et McNeil (1990), insistent sur l'importance de s'approprier les concepts de vision et de leadership mais retirent peu du contexte des changements dans une organisation pour bâtir un ensemble de conditions favorisant l'établissement d'un fondement.

Perception des leaders face aux objectifs à poursuivre

Les leaders accordent beaucoup d'importance aux perceptions internes et externes des membres de leur organisation. Ils doivent prendre en considération l'ensemble de l'évolution des tâches d'une organisation en plus de l'évolution de son environnement.

Tantôt gestionnaire de programme, parfois reconnu chef et dirigeant charismatique, tantôt leader transformatif dans le partage des valeurs avec les membres de l'organisation, tantôt leader transactionnel, il est pratiquement demandé à ce "bon leader" de jouer le rôle de chef d'orchestre.

N'est-il pas étonnant de rechercher chez lui des qualités personnelles pour exercer cette forme de leadership visionnaire, d'exiger de lui une vision d'ensemble de l'organisation et un plan suivi de stratégies pour atteindre ses objectifs?

Ceci amène le leader à s'interroger sur ce qui soutient ses idées, comment il motive ses décisions et comment il les réalise. De là, l'importance de s'arrêter à déterminer les fondements du leadership visionnaire.

Si l'essence même du travail du leader consiste à réaliser et faire réaliser une vision, les rôles complémentaires des concepts vision et leadership, réunis sous l'expression "leadership visionnaire" et ses éléments, devraient davantage se regrouper sous des fondements visant à réaliser la vision de son organisation. Il devient alors important de tenir compte de la vision d'ensemble afin de juger les situations problématiques.

L'importance de définir davantage les fondements du leadership visionnaire est une voie susceptible de répondre au besoin de l'organisation. Quelles sont les composantes des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire? Ce questionnement fait l'objet de cette recherche.

Limites de la recherche

La toile de fond de cette recherche est le concept de leadership visionnaire. Elle cherche à identifier les fondements du leadership visionnaire d'une organisation

scolaire. La recherche porte sur l'étude des principaux écrits canadiens, américains et québécois dans le domaine de l'administration scolaire.

Cette recherche s'attarde à des auteurs contemporains versés en organisation scolaire. Elle définit les concepts fondements, leadership et vision d'une organisation scolaire. Cette recherche exploratoire ne vise pas une étape de vérification ou d'évaluation dans le milieu à l'aide de questionnaire ou autre instrument. Elle demeure théorique. Cette recherche ne couvre pas de développement sur les impacts du leadership visionnaire, également elle n'étudie pas spécifiquement les styles de leadership d'un individu par rapport au leadership visionnaire. Elle vise à dégager les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Suite à la consultation de divers auteurs contemporains, cette recherche exploratoire analyse les expériences passées, tente de dégager des constantes et d'inventorier certains fondements qui pourraient faire l'objet de mesure dans une recherche ultérieure.

Définition des principaux termes utilisés

Dans cette recherche plusieurs termes sont fréquemment utilisés. Il importe donc de définir les plus importants puisque certains termes peuvent avoir des sens assez semblables alors qu'etymologiquement et sémantiquement ils ont des significations différentes. C'est le cas notamment du terme *fondement*. Également, les termes *transformationnel* et *transformatif*, retrouvés dans la documentation, seront traités sous l'appellation de *transformatif*.

Cette recherche exploratoire conceptuelle vise à identifier, en particulier, les concepts clés *fondement*, *leadership*, *visionnaire* de l'organisation. Ces termes sont

largement développés au Chapitre II en fonction de leurs incidences sur les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Fondement

La définition de *fondement* doit être précisée. Selon les sources latines et grecques, elle peut varier.

Le mot *fondement* vient du nom latin, *fundamentum* qui veut dire fondation, base, assise, ce qui affermit, et du verbe *fundare*, qui signifie fonder par exemple une ville, jeter les fondements tels ceux d'un édifice, asseoir sur des fondations, établir sa position, affermir sur une base, fixer solidement, maintenir la cohésion par exemple au sein d'un groupe.

Le mot *fondement* également, prend dans la langue hellénique les principaux sens suivants: commencement, premier, origine, source, racine, point de départ, cause première. Enfin, il y a une autre idée que le mot fondement a conservé de ses origines: un fondement au sens propre renvoie à une action transitive. «... fonder au sens actif, c'est-à-dire établir dans l'existence, poser d'une manière créative» (Benveniste, 1975, pp. 101-102).

L'auteur conserve l'orientation générale de cette définition, mais accorde pour les besoins de la recherche plus d'importance aux expressions "cause première" et "poser d'une manière créative".

Enfin pour l'auteur, l'idée de fondement couvre trois caractéristiques principales de Morin (1990, cité dans Gohier et al., 1990, pp. 346-347):

1. Un fondement est ce qui est premier;
2. Un fondement est principe de solidité;

3. Un fondement fait partie de ce à quoi il sert de fondement.

Ainsi ces trois caractéristiques de la définition du fondement, ainsi que les caractéristiques liées au leadership et à la vision, demeurent un axe central de développement de la recherche. Ces dernières caractéristiques sont associées aux traits communs, aux caractères universels, en tant que supports et assises; elles forment les connaissances premières qui servent d'enracinement au leadership visionnaire. Ces connaissances premières seront développées ultérieurement sous la rubrique *leadership visionnaire*.

Conséquemment, la méthodologie utilisée pour cette recherche exploratoire, et signalée au Chapitre III, porte sur l'ensemble des caractéristiques formant les fondements du leadership visionnaire tirés du modèle de leadership de Koestenbaum (1993).

De plus, il est à propos de faire mention ici de l'emploi d'expressions plus fréquemment utilisées dans le vocabulaire de la documentation des concepts leadership visionnaire. Ce vocabulaire rejoint les expressions vision organisationnelle, leadership organisationnel et enfin leader visionnaire.

Vision

L'étendue du concept vision dépasse largement le contexte d'une organisation scolaire. Ce concept vise tous les types d'organisation. Selon plusieurs auteurs du comportement organisationnel, dont Cohen 1990, Bennis 1990, et Locke 1991, ceux-ci parlent de la vision comme étant une capacité d'identification et un point de rassemblement des orientations qui s'exprime à travers des actions d'une organisation. La vision crée aussi des habiletés spécifiques et exerce une relation directe entre l'apport des membres en terme de participation à la vie de l'organisation et l'efficacité de l'organisation.

La définition de Bennis (1991) nous permet de revenir sur l'existence de la vision.

De tous les traits de caractère qui font des personnages étudiés dans cet ouvrage des hommes et des femmes à part, le plus déterminant est sans doute la recherche d'une ligne directrice, d'une vision dominante, qui va très au-delà de l'objectif à atteindre. Cette vision, ce but à atteindre qui exerce une fascination irrépressible, s'accompagne d'une illustration concrète. (p. 6).

Pour Kouzes et Posner (1991), chaque entreprise, chaque mouvement social commencent par un rêve. Le rêve, ou la vision, est la force qui invente l'avenir.

Ainsi l'adaptation de la vision aux organisations demeure une partie importante de la compréhension des multiples facettes de ce concept.

Vision et école. Pour les fins de la recherche, le concept *vision* est étudié en rapport avec le leadership dans l'organisation scolaire. L'auteur fait sienne la description de la vision qui suit, ainsi que l'encadrement qu'elle procure à l'organisation.

Selon Collins et Porras (1991, pp. 30-51), la qualité essentielle d'une vision est l'étincelle qu'elle produit auprès des leaders d'une organisation. La vision est un méta concept sous lequel d'autres concepts se rattachent. Deux composantes majeures le spécifient: -une orientation philosophique et une image tangible-. La vision doit être attrayante et motivante pour les membres qui veulent atteindre une fin commune. Elle doit guider l'organisation énergiquement et servir d'assise pour élaborer et maintenir l'énoncé de mission, les valeurs, les orientations et le but de l'organisation.

Une vision du domaine scolaire s'élabore à partir de son environnement. Des écoles restructurées et ayant du succès démarrent avec une vision holistique formée d'un idéal pour son système d'éducation. Pour Glickman (1990), le terme vision est employé pour décrire cette assumption:

un phénomène, un temps pour rêver une image mentale du possible, une vue de la réalité, une vue crédible, un attrait pour l'organisation. Une vision est un sommet qui nous fait signe et qui incite à agir, il demande à changer. Une vision devient un modèle opérationnel de tous les aspects d'une organisation et des étapes actuelles nécessaire à faire du modèle une réalité. (pp. 68-76).

Organisation. L'organisation scolaire réunit l'ensemble du personnel situé à l'intérieur de la structure hiérarchique selon les divers services. Elle inclut les membres du conseil d'administration qui sont les commissaires élus et les représentants de la population.

Pour Bennis (1991), l'organisation est un:

élément fondamental de l'ère industrielle, l'organisation en est aussi le principe actif. L'organisation joue, ou devrait jouer, le rôle d'un architecte social, mais cela signifie aussi que ses dirigeants doivent être des architectes sociaux. Il leur incombe de revoir la conception de leur organisation dans le but de redessiner la société selon un profil plus humain et plus fonctionnel. En un mot, il leur faut être des leaders et non des managers. (p. 175).

Organisation et ses composantes. Pour les fins de la recherche sur les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire, l'auteur doit tenir compte de certaines conditions minimales devant assurer l'efficacité d'une organisation.

Selon Adler et Adler (1988, pp. 401-417), il existe des conditions d'existence, préalables à la réussite et à la prise en charge du fonctionnement d'une organisation par le personnel.

Les cinq facteurs essentiels rendant une organisation efficace sont: (a) une information partagée et appuyée d'une documentation suffisante; (b) une identification du personnel par son implication et la personnalisation des dossiers; (c) des objectifs faisant appel à un engagement volontaire; (d) une intégration graduelle du personnel selon un processus indiquant une direction concertée; (e) l'alignement cohérent des divers paliers de décision qui reflète un esprit d'équipe.

Leadership

Pour Locke (1991), le leadership se définit comme:

un processus d'incitation volontaire, de persuasion consistant à convaincre les autres partenaires à prendre une action ensemble vers un but commun. ...Il est une force motrice comprenant une idée directrice dont l'extension est l'accomplissement, l'ambition, l'énergie, la ténacité, l'initiative. L'aspect relation humaine et la valorisation jouent un rôle également. Le leadership, c'est aussi des connaissances et l'acquisition d'expertises technologiques de l'organisation, de l'industrie et des compétences techniques. (pp. 2-7).

Le leadership véhicule la vision. Tiré de l'enquête de Posner et Kouzes (1987, p, 10), Robert Swigget, président de Kollmargen Corporation propose une définition simple du travail de leader: «Cela consiste à créer la vision», d'où l'importance de connaître les caractéristiques du leadership visionnaire appropriées au domaine scolaire.

Leadership dans les écoles. Pour sa part, Batsis (1987) étudie le concept d'excellence et ses caractéristiques face aux succès de membres administrateurs ayant des écoles efficaces. Il conclut que cette excellence est redevable aux cinq caractérisques communes des administrateurs d'écoles, manifestant de l'efficacité grâce à leur leadership, soit: (a) un sens de la vision à partager; (b) des orientations claires transcendant les buts et la mission; (c) des attentes clairement énoncées au personnel et aux élèves; (d) des capacités concrètes de communication formelle et informelle; (e) un haut degré de présence et de visibilité, cela joint à la connaissance technique des contenus des programmes ainsi que des processus d'apprentissage.

Cette recherche s'attardant au point de vue scolaire, retient aussi les caractéristiques de Lawson (1988) pour une école leader.

Lawson (1988) dans *La Gestion ou la conduite de nos Ecoles* précise l'importance d'améliorer la productivité de nos organisations afin qu'elles demeurent compétitives. Le facteur leadership est déterminant dans l'ardeur au travail et rend

l'organisation plus performante. Les conclusions de Lawson présentent une orientation philosophique à partir de six caractéristiques, soit: (a) une pensée à long terme; (b) la conscience des relations entre une partie et un tout; (c) l'emphase sur les concepts intangibles comme la vision, les valeurs et la motivation; (d) des capacités exceptionnelles à gérer; (e) des capacités de communication excellente; (f) une orientation vers le renouveau organisationnel.

Également pour Lawson (1988), dans les écoles plus nombreuses et ayant des organisations plus complexes, le leadership signifie la gestion de la présence réelle, l'attention au milieu, la nécessité de s'assurer du sens et de la compréhension de ses actions, de la confiance en l'organisation et de la personnalité même des individus qui la composent. Le leadership est évident quand les gens ressentent leur importance, qu'ils peuvent apprendre et qu'on fait appel à leur compétence, enfin quand les gens font partie de la communauté et que leur travail est valorisant.

Leadership organisationnel. Suite aux nombreuses caractéristiques énoncées selon les auteurs, la recherche met en relief diverses formes de leadership dans les organisations.

Dans une organisation de service telle une organisation scolaire, l'expression *leadership organisationnel* couvre surtout:

l'ensemble des activités et surtout des communications interpersonnelles par lesquelles un supérieur hiérarchique influence le comportement de ses subalternes dans le sens d'une réalisation volontairement plus efficace des objectifs de l'organisation et du groupe (Bergeron et al., 1979, p. 233).

Peter Drucker affirme que la première tâche du leader est de définir la mission. (Bennis, 1991, p. 190). Cette mission se conçoit davantage d'après une perspective globale du rôle du leadership dans l'organisation.

Le principal objet du leadership est la création d'une communauté humaine dont la cohésion est assurée par un travail mené dans un but commun.

...Les organisations et leur leader sont inévitablement confrontés à la nature de l'homme, c'est pourquoi les valeurs, les engagements, les convictions et même les passions sont autant d'éléments qui sont à la base de toute organisation (Bennis, 1991, p. 161).

La recherche s'intéresse aux fondements du leadership visionnaire dans l'organisation scolaire. Pour bien comprendre le sens des fondements, il est à propos de dégager diverses formes de leadership, soit le transactionnel et le transformatif qui seront traités au Chapitre II.

Organisation de la recherche

Cette recherche comprend cinq chapitres; elle permet de préciser les concepts de leadership, vision, organisation, leadership visionnaire et les caractéristiques sur lesquelles elles se fondent et s'actualisent.

Le Chapitre I comprend une présentation du sujet de recherche dans l'introduction suivi de la situation du problème; par la suite, il détermine la question de recherche, l'importance de la recherche et les limites de la recherche. La définition des principaux termes et l'annonce de l'organisation de la recherche font également parties de ce chapitre.

Le Chapitre II effectue une revue de la documentation en lien avec l'objectif principal de la recherche. Ce chapitre traite de l'apport particulier des formes de leadership transactionnel, transformatif dans la compréhension du leadership visionnaire.

Au Chapitre III, il est mentionné et décrit la méthodologie de cette présente recherche en fonction du sujet. Etant de type exploratoire, elle permet d'identifier, de nommer, de classer, de décrire et de questionner (Fortin et al., 1988, pp. 70, 188) les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Aussi, cette

recherche exploratoire tient compte sous forme de grille d'analyse des caractéristiques essentielles des fondements du leadership selon Koestenbaum (1993).

De plus, à l'aide de la description de ce type de recherche fournie par Fortin et al. (1988, p. 195), cette recherche contribue à obtenir une plus grande clarification théorique des concepts et à établir certains fondements liés au leadership visionnaire pour une organisation scolaire. En particulier, ce chapitre traite des rapprochements entre les divers concepts concernant le leadership visionnaire ainsi que ses fondements. Ce chapitre se réfère à la revue de la documentation pour élaborer sur les relations existantes dans chacun des fondements.

Le Chapitre IV exerce un lien entre les caractéristiques identifiées par la théorie de Koestenbaum (1993) pour faire état de fondements de leadership visionnaire et celles que présente la recherche documentaire se rapportant en particulier à une organisation scolaire. Les neuf caractéristiques sont regroupées en quatre secteurs abordant diverses facettes du leadership visionnaire en fonction de l'organisation scolaire. Pour terminer, la recherche présente une discussion suivie de la conclusion du chapitre en lien avec la ou les caractéristiques concernées.

Le Chapitre V présente la conclusion générale sur les principaux concepts développés pour rencontrer l'objet de cette recherche, soit l'identification des fondements de leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

CHAPITRE II

REVUE DE LA DOCUMENTATION

Déjà, il est signalé dans la problématique la présence de diverses formes de leadership jouant un rôle d'influence dans le comportement d'une organisation. Ce second chapitre décrit des formes de leadership existant dans l'environnement. Ces formes nous amènent à examiner les interactions en lien avec le leadership visionnaire et à ses fondements. Cette revue de la documentation s'inspire en particulier des commentaires et conclusions de recherche d'auteurs comme Hallinger et Murphy (1992), Burns (1978), Bass (1985), McElroy et Strack (1992), Tichy et Devanna (1986), Nanus (1992) et Chance (1992).

Capacité des leaders face aux nouvelles organisations

Bennis (1985, p. 16) se soucie de l'évolution du leader comme chef dans son environnement. Les diverses formes de leadership tiennent compte des qualités, des échecs et des réussites des leaders. Bennis rappelle que pour la monarchie les qualités de chef étaient une question de naissance et une sorte de vocation à laquelle on était appelé. Le pouvoir appartenait à un nombre restreint de personnes qui, par héritage et destin, étaient reconnues chefs. Il constate également que l'impuissance des chefs, comme leur manque d'habileté à résoudre des situations complexes, ont engendré l'inaction et des contradictions auprès des institutions. Face à ce constat, une deuxième remarque de Bennis fait ressortir que les grands événements faisaient les grands hommes. Ainsi la situation politique, économique et sociale peut aussi faire apparaître *la personne de la situation* capable de surmonter l'obstacle.

Face aux institutions et organisations en quête de leadership, face aux chefs impuissants, rigides et inconstants, divers contextes se sont transformés selon

l'engagement du leader, la complexité des situations et la crédibilité plus ou moins établie des leaders en place.

Bennis (1991, p. 139) souligne que les leaders construisent leur vie et l'environnement dans lequel ils vivent et travaillent en ces termes: «Le leadership, c'est d'abord être, puis faire. Tout ce que fait le leader est le reflet de ce qu'il est».

Les caractéristiques du leader l'invite à transformer, à agir sur son environnement. Bennis (1991) propose cette synthèse: «le leader innove, est un original, développe des nouveautés, se concentre sur des hommes, inspire la confiance, a une perspective à long terme, demande quoi et pourquoi, garde un oeil fixé sur l'horizon, défie le statu quo, est lui-même, fait ce qu'il faut faire» (pp. 50-51).

A leur tour, Posner et Kouzes (1991) tiennent les propos suivant permettant d'identifier les éléments du leadership:

Notre expérience nous dit que le leadership est un ensemble de compétences que l'on peut acquérir. Mais une chose est certaine: tous les leaders exceptionnels que nous connaissons sont aussi des gens qui ne cessent d'apprendre.

La confiance en soi, indispensable au commandement, naît de la connaissance de soi, de la connaissance de ses aptitudes, de ses lacunes, de ses talents et de ses faiblesses. Elle se développe progressivement en exploitant les talents et en comblant les lacunes. (p. 257).

C'est en observant le comportement des organisations, leurs formes de gestion et leur leadership qu'il est possible d'expliquer le cheminement des organisations vers les formes de leadership et en particulier vers le leadership visionnaire et ses fondements.

Il se dégage, également, de la documentation un caractère évolutif face aux diverses formes de leadership. Dans le cas particulier des directions d'école, Hallinger (1992) segmente en trois parties l'évolution des rôles des directeurs d'école depuis 30 ans environ.

De 1960 à 1970, le directeur est davantage un gestionnaire de programme. Vers 1980, le directeur est reconnu comme étant une personne plus engagée activement dans un rôle de leader auprès de son personnel, devenant ainsi un leader tourné vers les pratiques et politiques d'enseignement. Enfin depuis quelques années, les organisations ont recours au directeur pour qu'il joue le rôle de leader transformatif, c'est-à-dire un participant au changement dans la structure organisationnelle, dans les rôles professionnels et dans les buts à atteindre pour l'ensemble de l'organisation.

La complexité de son rôle s'est aussi accrue due à la décentralisation de l'autorité et à la présence active des parents dans l'orientation des décisions de l'école. Également, cette complexité se fait sentir dans le processus de décision vis-à-vis le personnel et aussi lors des orientations à choisir en collaboration avec l'action des enseignants en classe (Hallinger 1992).

Ainsi ce *bon leader essentiel* est identifié comme le directeur d'école, gestionnaire de programme, dirigeant en action ou chef de département. Il est désigné *l'homme de la situation* selon le milieu qui est en constant changement. Plus globalement encore, les institutions ont surtout opéré selon deux formes de leadership, comme le démontre la revue de la documentation: le leadership transactionnel et le leadership transformatif. Le leadership transactionnel se rapproche de la gestion de programme, du leadership d'enseignement et du leadership situationnel. Pour les besoins de la recherche, ces observations sont regroupées sous l'appellation *leadership transactionnel* et la seconde appellation employée concerne le *leadership transformatif* qui inclut le leadership charismatique.

Leadership transactionnel

Pour James McElroy (1992, p. 241), le leadership transactionnel porte sur des relations entre un leader et les individus comme subordonnés.

Les organisations se sont ainsi développées et ont opéré en situation de relation d'échanges. Burns (1978) conçoit le leadership transactionnel comme une forme de leadership qui motive les subordonnés en les attirant davantage par leur intérêt personnel plutôt que par celui de l'organisation. Salaire, statut et récompenses sont échangés contre un effort de travail et sont rattachés à des valeurs reliées à ce processus d'échange.

Selon la conception formulée par House (1977), l'aspect transactionnel priorise d'une part des attentes signifiées par l'organisation et exige d'autre part des connaissances appropriées du métier auprès des subordonnés.

Bass (1985) situe le leadership transactionnel dans un contexte de leadership organisationnel. Selon lui, beaucoup de leaders ayant une préoccupation idéologique ont besoin du leadership transactionnel comme supplément; leadership qui fait que l'action exercée dans l'organisation se réalise grâce à sa présence. Dans ce cas, le leader transactionnel joue un rôle d'échange, de troc. Ce type de leader mise sur ses relations avec ses subordonnés pour faire accomplir des activités journalières.

Bass reconnaît l'aspect leadership transactionnel comme plus approprié pour des organisations stables, voire une nécessité, mais pas une condition suffisante de leadership (Bass 1990).

De même, cette forme de leadership transactionnel se limite à deux dimensions de la gestion d'une organisation:

...premièrement, le salaire, le bonus, la commission font figure de contrat social avec l'employé et servent à le motiver. Ce type de récompense sert de monnaie d'échange selon les efforts déployés par le subordonné. Le leader est perçu comme celui qui transige, qui dicte aux subordonnés ce qu'il faut faire pour obtenir la récompense et comme celui qui apprécie sa performance et le résultat du travail accompli.

...deuxièmement, dans cette dimension, le leader intervient -gestion par exception- seulement si les normes et spécifications ne sont pas rencontrées. Il voit à surveiller et prend des actions correctives au besoin (Bass, 1985; Bass, 1990, p. 22; Manz, Sims et Spring, 1991, pp. 18-22; Jolson, Dubinsky, Yammarino et Comer, 1993, pp. 95-106).

Selon l'attitude du leader et des subordonnés, Burns (1978) retient deux critères aidant à définir à quelle forme de leadership il est fait référence. Le premier critère concerne la capacité du leader transactionnel travaillant à maintenir une organisation stable et à l'accroître par des contrats et des transactions avec les autres. Le second critère s'adresse à la capacité du leader transformatif à créer de nouvelles situations, à les développer et à les transformer pour les besoins de l'organisation.

Leadership transformatif

Burns (1978, p. 20) décrit le leadership transformatif comme un leadership de réflexion. Pour lui, il se compose en grande partie d'une forme de leadership issue du charisme même du leader. Les subordonnés le perçoivent et le reconnaissent comme un héros, perception servant la cause du leader.

Burns considère cette forme de leadership comme un processus où leaders et subordonnés parviennent à un niveau plus élevé de motivation et de moralité. Dans ce cas, le leadership transformatif cherche à satisfaire les besoins élevés des subordonnés en faisant appel aux émotions et en les attirant vers des idéaux et des valeurs morales comme la justice et la liberté.

Tichy et Devanna (1986) expliquent comment diverses organisations se sont plutôt orientées vers le leadership transformatif. Ces chercheurs constatent que des stratégies de gestion interviennent selon la forme de leadership que l'on adopte face aux changements. Ces stratégies modèlent l'organisation dans sa structure, occupent un champ politique et encadrent les valeurs faisant partie de la culture d'une organisation.

De même, ces stratégies agissent en apportant des changements tant au niveau organisationnel qu'individuel.

Tichy et Devanna (1986) étudient de quelle manière les changements interviennent. Ils interviennent selon cinq phases dans la transformation organisationnelle:

1. suite à une crise ou une réalisation qui dépasse l'ordinaire, le leader transformatif saisit cet événement déclencheur;
2. le leader ressent un besoin de changement dans l'organisation et établit une nouvelle vision suite à ce constat;
3. le leader transformatif communique la vision d'un état futur souhaité pour l'organisation;
4. le leader mobilise le personnel qui s'engage à participer au changement souhaité afin de faire en sorte que la vision se réalise;
5. le leader transformatif voit à institutionnaliser le changement dans la culture de l'organisation afin que la vision se développe et soit renforcée.

Au niveau de la transformation individuelle, trois phases distinguent et conditionnent le personnel:

1. les individus doivent se rendre compte que les fins traditionnelles poursuivies ne sont plus appropriées;
2. ils doivent se rendre compte qu'une zone neutre existe où la réorientation nécessite de mettre fin à leur ancienne croyance et de débuter de nouvelles façons d'agir;
3. se rendre compte aussi que ce nouveau départ aura lieu et se complètera après que le mouvement de la zone neutre soit intégré.

Leader transformatif: un agent de changement

Essentiellement, les leaders transformatifs tendent à s'identifier eux-mêmes comme agents de changement et accentuent les visions qu'incarnent le changement; ils tendent à prendre des risques, à donner du pouvoir aux autres et à être avides de connaître dans la complexité (Tichy et Devanna, 1986, cité dans Hunt 1991, p. 193).

La situation d'agent de changement tend à accentuer les relations entre les individus dans l'organisation. La collaboration entre individus devient un facteur stimulant à tous les niveaux de l'organisation.

Selon Limerick (1990, pp. 25-26), le leadership transformatif se distingue du leadership transactionnel par son importante caractéristique de collaboration individuelle. Indépendant, les leaders de type transformatif créent une nouvelle vision du possible et inspirent les autres à les suivre.

Ils croient en l'identification de la mission et se l'approprient. Ils effectuent la mobilisation de leurs subordonnés à partir des valeurs identifiées avec eux. Les leaders se voient dans leur rôle social comme des individus proactifs. Par cet état, ils participent à la transformation de l'organisation et à leur autodétermination et deviennent des agents actifs dans les prises de décision à l'intérieur de l'organisation.

Sont des leaders transformatifs, les gestionnaires qui communiquent l'image de l'organisation, qui apportent et expliquent la signification de leurs actions, qui convainquent les subordonnés de l'importance de l'autonomie des individus et de la latitude qu'ils ont de disponible à l'intérieur des groupes pour travailler vers un but commun.

Les orientations d'une organisation prônant un leadership transformatif sont basées sur la nécessité de travailler à l'identification de ses membres, et également sur la nécessité de créer un sentiment d'appartenance au développement d'une culture corporative. Le leadership transformatif nécessite un discours et des slogans venant appuyer les orientations. De plus, il nécessite des compétences spécifiques dans le cadre d'une approche holistique demandant des habiletés à l'empathie.

Dans cet ordre d'idée, Roueche et al. (1989, p. 41) ont dégagé les éléments clés et les attributs des leaders provenant de 256 collèges professionnels ayant des leaders performants et des leaders étant habilités à orchestrer des changements organisationnels.

Ces leaders transformatifs font preuve de visions partagées, préfèrent le travail en équipe, établissent des processus de collaboration dans les décisions, créent un climat institutionnel favorable, entretiennent des relations entre l'institution et les individus de l'intérieur. De plus, ces leaders transformatifs motivent leurs subordonnés en partageant leurs visions et en donnant un sens aux buts poursuivis par les subordonnés, en promouvant des valeurs personnelles d'intégrité et d'engagement à apprendre.

Leadership transformatif face à l'organisation scolaire

Le modèle de leadership transformatif se rattache à la documentation du domaine scolaire entre autres par le biais de l'amélioration de la participation des enseignants en lien avec le leadership. Cette approche propose d'étudier les capacités des enseignants jouant un rôle de leader pédagogique, de leader d'enseignement, de leader situé tantôt dans une position formelle, tantôt informelle et comme mentor. (Strodl, 1992)

Batsis (1987) affirme également l'importance de laisser le leadership éducatif aux enseignants et de confier les fonctions de gestion aux directions d'écoles. Dans ce contexte, il ne faut donc pas oublier le rôle important du directeur d'école. Son rôle

devient la pierre angulaire du fonctionnement harmonieux d'une école selon *Séminaires régionaux de la Centrale de l'Enseignement du Québec* (1991):

Il appert, en effet, qu'une orientation précise imprimée par le directeur d'école, qui apporte un soutien concret aux enseignants [Borger, in MEQ, 1990 a)], dont les politiques visent à créer un environnement ordonné et à soutenir un enseignement efficace sont des facteurs très importants dans la désignation des écoles ayant un taux de réussite élevé. De plus un leadership fort entraînerait de hauts niveaux de cohésion et de concertation (Crespo, 1988, p. 422).

Hoover et al. (1991) précisent dans leurs conclusions de recherche une préférence marquée des directeurs généraux envers le leadership transformatif. Cette conclusion se base sur des facteurs de charisme, de considération individuelle et de stimulation intellectuelle basés sur les styles de leadership élaborés par le modèle de Bass (1985) ainsi que sur les facteurs reliés à l'attention individuelle, aux récompenses contingentes et à la gestion par exception.

Pour améliorer la culture d'une organisation et soutenir les efforts de l'environnement scolaire, l'auteur retient cette forme de leadership transformatif qui réunit à la fois le savoir-faire du personnel, les connaissances et la compétence d'une organisation d'apprenants ainsi que des qualités liées à l'attitude des leaders.

Suite à la description des capacités des leaders, face aux nouvelles organisations et aux caractéristiques liées aux formes de leadership, l'auteur fait sienne cette synthèse de Laurin (1992) qui oriente la recherche vers la forme de leadership dite visionnaire et ses fondements:

Le leadership transformatif est la forme de leadership qui peut imposer des changements majeurs dans toute l'organisation, le plus souvent en trois étapes: reconnaître les besoins de changements, créer une nouvelle vision, institutionnaliser le changement. Le leader doit donc se percevoir comme agent de changement, être courageux, avoir confiance aux gens, être orienté par des valeurs, ne jamais refuser d'apprendre, composer avec la complexité, l'ambiguité et l'incertitude, enfin être visionnaire pour l'avenir de son organisation. (pp. 5-20).

Stratégies et compétences adaptées

Pour pallier aux changements structurels et culturels, la gestion d'une culture corporative requiert aussi la présentation de modèles innovateurs face aux changements de l'organisation. Les compétences face à la vision de l'organisation doivent se traduire par des grandes stratégies. Celles-ci se retrouveront dans un discours expressif et fréquent pour les décideurs, dans une variété d'images pour illustrer les valeurs qu'ils prônent et dans le partage de ces valeurs avec le personnel pour le sécuriser (House et al., 1990, p. 216).

Également, l'emploi d'un plan d'action est nécessaire pour assurer l'interaction leader/subordonnés ainsi que l'intégration des valeurs ciblées. Un programme d'entraînement et d'appréciation des performances de même qu'un credo servent aussi à diffuser ces valeurs organisationnelles. La maturité d'une organisation de type transformatif se distingue par l'émission de ses propres points de contrôle dans la réalisation des objectifs et par l'emploi, de la part des dirigeants, de formules positives d'intervention auprès du personnel.

Enfin les compétences des gestionnaires transformatifs se distinguent par des capacités d'empathie, de cordialité et de supervision laissant les personnes autonomes. Communiquer souvent symboliquement est une capacité également importante à développer chez ces leaders transformatifs (Brown, 1987).

La capacité d'adaptation aux transformations dans les organisations nécessite, de la part du leader, d'être fort et perméable afin de structurer et de changer les organisations. De même, les membres d'un conseil d'administration exigent de ces leaders d'être proactifs, de se prendre en charge, d'être ambitieux, d'être prêts à l'action et de démontrer un rendement efficace (Lehr, 1987).

Face aux capacités politiques, les gestionnaires doivent comprendre le climat politique et être à même de composer avec l'environnement politique. Au niveau de la gestion scolaire, les commissaires, par exemple, doivent avoir ces capacités: «administrer, en fonction des besoins nouveaux qui assaillent le système scolaire, anticiper les besoins de changement et innover en ces matières» (Fédération des Commissions Scolaires du Québec, 1990, p. 58).

Parmi les compétences du leader transformatif, doivent exister des capacités à travailler en réseau. Par exemple, il peut intervenir par des représentations politiques lors de tables de concertation régionale ou provinciale, ceci lui permettant de faire le pont avec ses dossiers locaux. De plus par son implication, il travaille ainsi à la reconnaissance de l'identité de l'organisation.

Le leader transformatif doit faire preuve d'une pensée créatrice et intuitive; il doit être innovateur, être capable d'avoir une «pensée latérale», se remettre en question, enfin avoir une maturité personnelle pour composer avec le stress, être professionnel, loyal et respecter le code d'éthique au travail (Lehr, 1988).

A ceci Mitchell et Tucker (1992) ajoutent qu'il est temps d'arrêter de penser en fonction d'une action agressive en ce qui a trait au leadership et qu'il est temps pour les leaders de concevoir le leadership comme une façon de voir des leaders en chacun, chez ses subordonnés. Cette vision de la part du leader devrait se transposer dans l'exécution de son travail et dans la conception même du processus éducatif.

La caractéristique évolutive du leadership des organisations de type transformatif s'associe aux organisations de type Z parce qu'elle met l'emphase sur la prise de décision participative et se base sur une forme d'entente par consensus (Leithwood, 1992).

Au niveau des organisations scolaires, Sagor (1992) considère lui aussi qu'il faut accorder de l'importance à la prise de décision participative. Il faut trouver une façon d'obtenir du succès par la collaboration en définissant le but de l'enseignement et de l'apprentissage et alors faire en sorte que l'organisation récupère l'ensemble de la communauté scolaire. Il faut viser à ce que l'école se comporte comme enseignant et apprenant, c'est-à-dire transformatif avec chacun.

L'observation de l'évolution des comportements des organisations selon le leadership transformatif conduit à constater les points forts et les faiblesses des organisations.

Le leader capable de déceler ses points forts et ses points faibles, capable aussi d'en tirer parti, détient des bases opérationnelles pour effectuer un changement véritable. Les analyses de ces points lui permettent d'atteindre son but grâce à la mise en place de stratégies appropriées.

Poplin (1992) priorise ainsi un but à atteindre en tant que stratégie aux administrateurs scolaires laquelle nécessite de leur part d'être des serviteurs d'une vision collective. En tant que leader, les administrateurs doivent être des éditeurs et des animateurs, de même ils doivent être capables de résoudre les problèmes en trouvant les ressources nécessaires. La complémentarité exercée, entre le but visé et la stratégie utilisée, rend l'organisation *transformative*. Ainsi par ces trois approches, l'administrateur scolaire peut opérer un changement qui rend son organisation consciente d'une vision collective.

Le modèle de leadership de l'Association Californienne des Administrateurs Scolaires utilise également comme cadre de référence le leadership transformatif. Ce modèle s'inspire des auteurs Bass (1990, pp. 21-27), Leithwood (1992, pp. 8-12), Mitchel et Tucker (1992, pp. 30-35), Peters (1987) et Roberts (1985, pp. 1023-1046).

Dans le but de transformer l'école, et pour faire face à l'éducation du 21e siècle, l'Association Californienne crée une vision d'une école d'apprenants, d'une école de leader. Cette vision passe par l'implantation d'un plan stratégique, par la création d'une vision du leadership d'équipe et par cette définition du nouveau rôle du directeur d'école dans cette équipe: «Le futur directeur d'écoles doit avoir les capacités reliées au travail de collaboration avec les gens et doit être entraîné dans l'art de faciliter l'expression des valeurs collectives». (Association Californienne des Administrateurs Scolaires, 1992, pp. 38-41).

Se basant sur des grandes stratégies et des compétences adaptées, l'apport du leadership transformatif marque un pas de plus vers le leadership visionnaire. Dans ce contexte, l'étape suivante consiste à décrire les caractéristiques nouvelles du leadership visionnaire.

Leadership visionnaire

Pour Sanchez (1988), le cadre de travail, constituant le leadership, se compose du milieu organisationnel avec la perspective de la transformation de l'organisation dans le temps jusqu'à ce que la vision du leader devienne réalité. Déjà, Sashkin (1988) associait et identifiait l'expression leadership visionnaire à celle du leadership transformatif, soit l'activité de transformer.

Pour le milieu scolaire, il y a lieu de créer et de répandre dans l'organisation un esprit de vision axé sur le succès et la performance tant au niveau professionnel qu'au niveau des apprenants. Ainsi faire participer à la restructuration de l'école et à l'évolution de la culture, de même que viser cette réussite éducative deviennent le défi du leader visionnaire.

Cette forme de leadership requiert donc l'intégration des trois étapes du leadership transformatif, soit:

1. reconnaître les besoins de changement;
2. créer une nouvelle vision;
3. institutionnaliser le changement.

Les fondements qui supportent le leadership visionnaire sont ainsi issus et intégrés à l'action du leader par la formulation et l'implication de stratégies appropriées (Robbins, 1989).

À cette fin d'intégration, les supports de développement du leadership visionnaire doivent s'insérer dans des fondements à caractère philosophique, susceptibles d'atteindre les intervenants. Aussi est-il important de pouvoir reconnaître ces associations entre les qualités nécessaires et la nature du travail à accomplir.

Association des rôles et du travail dans le leadership visionnaire

Ce rapprochement des concepts vision et leadership vers des fondements doit ainsi tenir compte du contexte où se déroule l'action. La présence des définitions décrit abondamment la nature et les fonctions en cause. Pour Thompson (1989), la vision du leader est définie comme une image préférée du futur accordant au leader le rôle de communiquer la vision et de la partager.

Dans le contexte scolaire, *A Nation at Risk* (1982, p. 6) analyse plus profondément le système éducatif des Etats-Unis et établit un constat négatif très sévère quant à sa performance. En effet, ce rapport demande aux gestionnaires et aux politiciens de réformer et corriger la situation, de changer et d'innover. Il est donc fait appel aux leaders et à leurs visions pour rétablir la situation dans le système scolaire qui

forme plutôt mal la relève de l'entreprise privée. Ce système scolaire est aussi dépendant de la compétition extérieure et s'identifie, en tant qu'organisation, au système privé des entreprises où la situation n'est guère meilleure.

D'après Hoyle (1988, cité dans Bjorum, 1991), la première nécessité est de faire converger les efforts des membres car le problème de la compartmentalisation scolaire a fait oublier la capacité de vision des membres et mis de côté les capacités de communication des membres dans l'organisation.

En effet, Kanter (1989), Peters (1988), Deal (1990) et Bennis (1991, cité dans Bjorum, 1991), réalisent dans l'entreprise privée que le rôle des leaders est lié à leur capacité de vision; que le rôle se construit sur le pouvoir qu'ils accordent à leurs subordonnés dans une structure moins hiérarchisée; qu'il est impératif de créer des occasions de communication. Or le système scolaire, inspiré du secteur privé compartimenté, doit refaire sa structure.

À cette fin, des qualités personnelles sont nécessaires chez le leader ainsi que des compétences qui sont opérationnalisées chez lui. La recherche de Bjorum (1991) résume ces compétences par le sens de la vision, la capacité de partager le pouvoir organisationnel avec les subordonnés, l'optimisme, le souci et l'intérêt pour l'avenir, la capacité d'analyser l'ensemble de la situation en processus de changement, enfin l'habileté à construire et à maintenir la cohésion des troupes. Finalement, ces qualités exigent que le leader soit à l'écoute de ses subalternes et qu'il établisse un climat de confiance qui les invite à suivre.

Somme toute, ces deux concepts sont en interaction au sens où l'un (vision) existe et ne se développe que si l'autre (leadership) s'en empare, pour le mettre en action. Colgan (1991) soutient que l'influence du leader sur ses subordonnés, en fonction de la vision, est aussi une fonction critique du leadership. L'intégration de la vision du leader

aux buts personnels des membres d'une équipe est un facteur significatif dans le développement d'une synergie, stimulée par une plus-value du leadership de cette équipe.

Cette interaction de la vision et du leadership, en tant qu'association des rôles et du travail, ressort davantage dans le modèle de Locke (1991, p. 7) où se dessinent la direction et la force d'attraction de la vision. Celle-ci s'active par la présence des qualités et des composantes du leadership.

Les forces motrices comprennent une idée directrice dont l'extension est l'accomplissement, l'ambition, l'énergie... l'aspect relation humaine. Les traits du leader contribuent à cette force motrice: il y a la personnalité, les valeurs... le caractère, les connaissances acquises... et l'expertise, la capacité d'écoute et de communication et le jugement devant une situation. Enfin il y a l'aptitude à apprendre... à conceptualiser.

Pour Hannegan (1991), la vision demeure fondamentale pour une organisation, elle est sa raison d'être. L'étude des composantes de la vision, alliées aux qualités des leaders qui dirigent l'organisation, sont les éléments forts du leadership visionnaire et de son renouvellement.

Locke (1991, p. 49-50) adopte la définition de la vision de Bennis et Nanus. Cette définition présente une synthèse du concept *vision* par sa clarté et son côté de fascination. Elle permet de constater l'interaction entre le leadership et la vision: l'interaction se produit lorsque la vision se transforme en action dans les mains du leader.

La vision exerce une attraction. Tout d'abord, elle agit sur le leader lui-même, et le rayonnement de celui-ci permet aux autres de se rallier à l'action. ...Cette fixation sur les résultats et cette attention sans faille portée au résultat n'est possible que si l'on sait ce qu'on veut. ...Les visions dont sont porteurs ces différents leaders semblent susciter la confiance de leurs subordonnés, confiance qui instille en eux la conviction qu'ils sont capables d'exécuter les tâches nécessaires. ...La vision anime, encourage, transforme l'objectif en action. ...Le leadership est aussi un échange, un échange entre dirigeant et dirigé. Le phénomène sous-jacent est la vision commune. (Bennis et Nanus, 1985, pp. 34-37).

De cette interaction, il ressort trois éléments selon Locke (1991, pp. 2-3):

premièrement, le leadership est un concept relationnel, son existence étant en fonction des membres à son service;

deuxièmement, le leadership est un processus. Pour conduire le leader doit agir. Gardner (1986) a observé que le leadership est plus que le fait d'occuper une position d'autorité. Cependant, le processus de leadership peut être grandement facilité par une position d'autorité.

Troisièmement, le leadership incite à l'action. Les leaders invitent les membres à agir dans une direction en employant l'autorité légitime, en étant perçu comme modèle, en formulant des buts, en récompensant et en punissant, en restructurant l'organisation, en établissant une équipe et en communiquant une vision. (Locke 1991, pp. 2-3).

Ainsi l'interaction des concepts *leadership* et *vision* et *organisation* se manifeste lorsque le leader établit sa planification, simplifie au besoin l'organigramme de son organisation, détermine les étapes du processus de changement dans le temps, incite et entraîne les autres à s'impliquer, gère l'information et le travail en équipe dans le but d'assurer le partage de la vision annoncée.

Par ce processus, le leader d'une organisation propose et chemine vers le changement désiré. Il s'inscrit dans la conception même de la vision et sait prendre des risques calculés.

Kouzes et Posner (1991) présentent un modèle fondamental qui illustre le comportement des leaders qui cherchent à accomplir des choses extraordinaires dans l'entreprise:

Le leader fait partager sa vision. Ici, il imagine l'avenir et entraîne les autres.

Le leader donne aux autres le pouvoir d'agir. Il stimule la collaboration et s'assure la contribution des autres.

Le leader montre la voie en donnant l'exemple et en misant sur de petites victoires.

Le leader remet le processus en question. Il prend comme stratégies de rechercher des opportunités, d'expérimenter et de prendre des risques.

Enfin le leader sait encourager. Il reconnaît les mérites du personnel et célèbre ses succès. (p. 288).

Clemmer et McNeil (1990) spécifient comment la vision s'établit en complémentarité avec le leadership. Selon eux, la vision s'exerce selon quatre niveaux d'habiletés. Ce sont les niveaux de leadership culturel, de leadership personnel, de leadership d'équipe et de leadership d'entraînement, qui viennent contribuer à l'équilibre et à l'autonomie d'une organisation. Ces niveaux d'habiletés favorisent l'émergence de solutions créatives, la création et l'utilisation de nouvelles habitudes comme la formulation et l'établissement de la vision. Ces nouvelles façons de faire agissent également à long terme sur le rendement de l'organisation.

Ainsi, le rapprochement des rôles du leadership visionnaire laisse voir des associations de rôles qui vont conduire à établir et à tisser, dans l'action, divers fondements du leadership visionnaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Suite à la description de la problématique, conduisant à la question de recherche sur les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire, cette recherche a abordé les principaux concepts en présence et leurs interactions lors de la revue de la documentation.

Après avoir décrit les principaux concepts et définitions, élaborées en particulier à propos d'un fondement, d'une vision, du leadership et d'une organisation, ce chapitre sur la méthodologie poursuit l'objectif de recherche sur l'identification des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Pour y arriver, la présente recherche utilise l'approche de Koestenbaum (1993) et sa théorie de *grandeur* à qui cette recherche emprunte neuf caractéristiques.

Le chapitre sur la méthodologie se compose de quatre volets: l'origine de la méthodologie, la base et la présence d'un modèle des stratégies de grandeur, la grille d'analyse comprenant des commentaires sur les neuf caractéristiques, la conclusion sur les caractéristiques, suivie de la figure synthèse proposée à partir du modèle théorique de Koestenbaum (1993).

Origine de la méthodologie

Pour atteindre cet objectif, la recherche retient comme méthodologie un modèle théorique situé dans un environnement scolaire. Ce modèle joue le rôle de support au développement de fondements.

Plus précisément, la méthodologie de cette recherche est tirée du modèle des Quatre coins du leadership de Koestenbaum (1993), représentant les quatre dimensions

du modèle centré sur l'esprit de grandeur de leadership soit la vision, l'éthique, le courage et la réalité. Cette méthodologie retient neuf caractéristiques qui soutiennent l'existence de fondement de leadership en rapport avec le modèle des Quatre coins. Ces neuf caractéristiques supportent *l'esprit de grandeur* et servent de grille d'analyse pour étudier le problème d'identification des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Base de la méthodologie de la recherche

Pour analyser le problème, la méthodologie retient dans sa grille d'analyse des caractéristiques provenant des fondements du leadership de Koestenbaum (1993). Ces caractéristiques des fondements du leadership forment la base du modèle des Quatre coins et constituent un tout, soit «la grandeur et ses quatre stratégies et dimensions de leadership dites dominantes accompagnées de leurs ressources» (p. 53).

Ces caractéristiques des fondements du leadership sont aussi tirées des définitions pragmatiques et philosophiques (pp. 54-68) de la *grandeur* car «la grandeur est une valeur intrinsèque, un bien instrumental, une pure vertu» (p. 61). En effet, le côté pragmatique vise l'efficacité et la durée par le changement, il invite le leader à oeuvrer autrement, plus habilement, en rupture (p.47). Le côté philosophique, lui, s'attarde et analyse la personnalité du leader, son caractère et sa profondeur, son accomplissement face à des normes, des règles qui font figure de valeurs, de stratégies à développer et à maintenir (p. 48). Ces caractéristiques des fondements sont ainsi basées sur le *quoi* et le *comment* et visent deux aspects à l'intérieur de la grille d'analyse pour étudier le problème d'identification des fondements.

Présence d'un modèle

Le modèle des Quatre coins devient en quelque sorte une réponse à la question de recherche de Koestenbaum (1993) qui consiste à identifier ce qu'il faut saisir pour être un leader efficace et que faire. L'auteur y répond en soulignant, outre les stratégies dominantes, neuf points essentiels. Ces neuf points et les réponses apportées dans le modèle de Koestenbaum (1993, p. 2-10) forment des caractéristiques qui constituent la grille d'analyse de cette recherche.

Avant de faire ressortir les caractéristiques servant de méthodologie, il est à propos de signaler que l'esprit de grandeur de leadership repose sur un «système de valeur international et transculturel» (Koestenbaum, 1993, p. 47). Son importance fait en sorte que ce système de valeur supporte en tant que fondement le modèle des Quatre coins de Koestenbaum (1993) et les caractéristiques identifiées en périphérie.

Pour cet auteur, le modèle des Quatre coins se développe à partir d'un axe central qui consiste à rechercher la «grandeur» afin de répondre aux questions cruciales du monde des affaires (Koestenbaum, 1993, p. 16). Dans cette réponse, l'organisation doit se soucier des exigences de son environnement. Ces exigences incitent l'organisation à s'aligner sur la nécessité de rechercher la grandeur. La première exigence concerne le développement de l'intelligence du leadership, c'est-à-dire l'état d'esprit requis pour agir. La seconde vise à généraliser cette intelligence au sein de l'organisation.

Cette intelligence, toujours selon le modèle de Koestenbaum (1993), explique ainsi la recherche de grandeur de leadership et tient compte des préoccupations des leaders. En particulier, le leader doit détenir des leviers pour survivre. Selon Koestenbaum (1993, pp. 16-17), ces leviers concernent la qualité des produits, des individus, des relations humaines, de l'éducation, du développement personnel. Pour

Koestenbaum (1993, p. 19), ces préoccupations du leader vont jusque dans la définition même et la compréhension des problèmes de leadership. De plus, améliorer la qualité des personnes signifie accroître leur état d'esprit envers les stratégies de grandeur, envers l'intelligence du leadership. Toujours selon Koestenbaum (1993, p. 20), le leader y parvient en utilisant l'axe central qui est la recherche de la grandeur entourée des quatre stratégies: vision, éthique, courage et réalité. Cette intelligence se développe et se généralise, elle s'accroît quand le leader arrive à identifier, reconnaître, recruter, retenir, cultiver et récompenser l'esprit de leadership à l'intérieur de son organisation.

La présence du modèle de Koestenbaum (1993) tout en servant de support à la recherche de fondement trace la voie de développement de cette recherche exploratoire à laquelle se joint neuf caractéristiques qui deviennent des lieux de prolongement de stratégies de grandeur. Pour Koestenbaum (1993, p. 34), le facteur décisif de succès consiste à stimuler de façon significative dans l'organisation le sentiment de grandeur dans le leadership et à conforter l'organisation dans cet état. Individus et organisations arrivent ainsi à penser et agir à la façon des leaders.

Le modèle adapté au plan visuel des Quatre coins du leadership de Koestenbaum (1993) sert donc de base à cette recherche.

Adaptation visuelle du modèle des Quatre coins du leadership de Koestenbaum (1993)

Le tableau ci-dessous illustre le modèle des Quatre coins du leadership de Koestenbaum (1993). Sa présentation visuelle est conçue en vue de pouvoir greffer à l'extérieur les caractéristiques retenues servant de grille d'analyse et de méthodologie.



Figure 1. Figure adaptée du modèle des Quatre coins du leadership de Koestenbaum (1993).

Ce modèle de grandeur est composé de divers éléments de l'esprit de leadership (p. 38). Cet esprit a la propriété d'être enseignée par le leader, par des normes et des règles. Pour y arriver, le leader utilise quatre valeurs, lesquelles sont aussi quatre dimensions et stratégies pour provoquer le sens intime de la grandeur. Ces stratégies de vision, d'éthique, de courage et de réalité orientent donc les pensées du leader et forment les Quatre coins du modèle de Koestenbaum (1993).

Description des stratégies de grandeur

En effet, Koestenbaum (1993) poursuit en élaborant quatre stratégies permettant d'atteindre la *grandeur* ou la solidité, soit la vision, l'éthique, le courage, et la réalité.

Vision

La *grandeur* est basée sur la *vision* car «un leader visionnaire distingue toujours la perspective la plus vaste; la vision des choses signifie voir grand et neuf, être proactif

...avec une pensée systémique et stratégique», précise Koestenbaum (1993, pp. 95-98).

Pour lui, ces qualités de la vision deviennent des éléments pour exercer des stratégies qui stimulent la *grandeur* dans l'organisation. Ces éléments se perçoivent par la capacité de bien voir (clarté, distinctivité, acuité), de rappel (mémoire), de maîtrise, de contrôle de la pensée, de saisie de l'essentiel, de souplesse et de découverte (p.48).

Éthique

La deuxième stratégie de grandeur de leadership est *l'éthique* . C'est une stratégie qui allie le pouvoir, la sagesse et l'aspect moral.

La grandeur morale veut encore que vous recherchiez la santé intérieure, le bien et la satisfaction de l'âme. Pour le dire sans embages et le ramasser en une formule, l'éthique, en tant que stratégie dominante de leadership, signifie rendre service. (Koestenbaum, 1993, p. 49).

Dans cette stratégie, le leader accorde une réelle importance à la moralité, à l'honnêteté et à votre «réputation parce que vous valez ce qu'elle vaut, vous êtes cette réputation» (Koestenbaum, 1993, p. 101).

Courage

La troisième stratégie porte sur le *courage* . Pour Koestenbaum (1993), la grandeur comprend l'esprit de leadership et pour y tendre, il invite le leader à pratiquer le courage qui signifie «agir avec une initiative soutenue». En effet, c'est vouloir réaliser son rêve, sa vision du départ, celle d'une image d'harmonie, d'une image unique, et quelquefois contradictoire par sa richesse de tensions internes et c'est vouloir mettre en action la vision. Cependant, ceci n'est pas sans «l'acceptation de risque et demande de faire preuve d'autonomie, d'indépendance de pensée» (pp. 48 et 104-106).

En somme, le leader sait qu'il ne peut déléguer sa fonction; il sait aussi qu'il doit décider librement de supporter un maximum d'anxiété, de traiter sa fonction en pensant

qu'elle le fait grandir. Comprendre l'anxiété signifie qu'on a abordé en plein cœur du courage, car l'anxiété constitue le niveau psychologique et affectif du courage (p. 106).

Réalité

Une quatrième stratégie a pour assise la *réalité* et fait réagir le leader réaliste par rapport aux faits, car «être réaliste signifie n'avoir point d'illusions» (Koestenbaum, 1993, p. 49). Également, être réaliste signifie «être tout à fait averti de la culture sociale qui constitue votre milieu de vie et de travail» (p. 98). Selon cette stratégie de la réalité, Koestenbaum (1993) poursuit deux buts:

Les ressources stratégiques qui enseignent l'esprit de leadership et développent l'intelligence du réel chez le leader passent d'abord par le souci du bien et des besoins des autres, et qu'au plan social, vous cherchez à perfectionner votre compétence. (p. 100).

Au plan philosophique, le choix stratégique du réel signifie une franche ouverture sur le leader, sur autrui et sur l'idée qu'autrui se fait de lui. Ouverture et assimilation. (Koestenbaum, 1993, p. 100).

Pour conclure cette partie sur les stratégies liées à ce modèle des Quatre coins, Koestenbaum (1993) résume et présente cette description des concepts liés à l'essence du leadership:

la *grandeur* signifie que vous avez des normes, des règles; la *vision* vous donne la hauteur de vue; la *réalité* signifie que vous affrontez le marché, les faits dans leur pragmatisme; l'*éthique* renvoie aux autres -il s'agit de faire cas de leurs sentiments; le *courage* est la force et la liberté du vouloir (p. 50).

Grille d'analyse

La description ci-dessus du modèle des Quatre coins de Koestenbaum (1993, p. 54) forme en quelque sorte le cœur du modèle et de la grille d'analyse. Ce modèle est

composé des quatre stratégies de la grandeur et constitue un «message et autant de principes dont le leader est imprégné qui sont gravés au plus profond de lui-même».

La grille d'analyse de cette recherche met à contribution les concepts de vision, d'éthique, de courage et de réalité, tous en rapport avec l'esprit de grandeur de leadership.

Cette grille comporte à sa base des caractéristiques qui précisent, à travers un groupe organisé de concepts, la formulation de fondements, d'assises, de bases de leadership et sert à identifier les fondements du leadership.

En effet, Koestenbaum (1993, pp. 16-21) établit divers fondements en présentant neuf points essentiels ou caractéristiques qui rendent un leader efficace. Ces points observés dans un ensemble d'entreprise forment des caractéristiques, des indices dans un contexte où l'organisation se doit de tenir pour survivre, où les préoccupations des leaders se tournent vers un regard nouveau face au leadership -celui de toucher la nature même des personnes.

Également ces caractéristiques reflètent la synthèse des préoccupations des organisations et se tournent vers les qualités des leaders passant par l'éducation et le développement personnel (Koestenbaum, 1993, p. 16).

De plus, ces caractéristiques reflètent l'aspect intime et individuel de la grandeur, du progrès de leadership. Ces caractéristiques concernent l'esprit individuel de leadership. Cet esprit rend possible la culture de l'organisation. Pour Koestenbaum (1993, pp. 113-114), la culture signifie loyauté et engagement envers l'organisation et doit soutenir la stratégie. Cette culture comprend aussi une aptitude à la communication, une ambition, une motivation, c'est-à-dire de l'amour plus une validation pour opérer un changement efficace, pour passer du côté philosophique et personnel au côté

pragmatique et stratégique du leadership. Koestenbaum (1993, p. 5) ajoute: «Trop souvent, la relation essentielle échappe, celle qui s'établit entre les deux aspects personnel et stratégique du leadership». Certes la recherche de grandeur ne peut négliger l'aspect pragmatique du progrès de l'organisation. Cet aspect doit mettre l'accent sur les résultats, viser la durée et tenir.

En résumé, des caractéristiques portant sur le caractère et la perception, c'est-à-dire sur l'authenticité et la profondeur humaine, deviennent l'assise pour atteindre des buts et agissent en tant que fondement du leadership pour opérer des stratégies comme la vision, l'éthique, le courage et la réalité (Koestenbaum, 1993, p. 36).

Cette grille d'analyse sert d'appui, de référence par la suite pour identifier des caractéristiques similaires à partir de la revue de la documentation et permet d'interpréter ces données formant ainsi les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire au Chapitre IV.

Le tableau suivant présente donc la grille d'analyse des neuf caractéristiques des fondements du leadership élaborées à partir de la théorie de grandeur de leadership selon Koestenbaum (1993).

Tableau 1

Grille d'analyse des fondements du leadership

Les neuf caractéristiques retenues sont:

1. L'ouverture à l'esprit de leadership;
2. la force personnelle;
3. la mentalité de leader alliant perspicacité et efficacité, vision par la pensée;
4. l'apprentissage par l'entraînement au leadership;

5. l'approfondissement de l'esprit;
 6. la prise en charge de la grandeur du rôle de leader, de diriger le travail de l'esprit jusqu'à la façon de penser, d'agir;
 7. être à l'affût du changement en utilisant les stratégies de vision, d'éthique, de courage et de réalité;
 8. développer et généraliser le leadership, l'intelligence ou la compréhension de cet état d'esprit;
 9. la maîtrise par le leadership.
-

Grandeur, stratégies et caractéristiques

En guise de préambule à la description des caractéristiques servant à fonder le leadership visionnaire, il est à propos de rappeler que les résultats de la recherche de Koestenbaum sont issus de l'accumulation de 10 années de rencontres personnelles de Koestenbaum avec divers chefs et leaders d'entreprise. Impliqué dans la résolution de problèmes pour les entreprises, ses acquis d'expérience variés sont conjugués à sa formation personnelle en mathématique et en physique, et plus tard, à sa recherche sur l'étude des conséquences de la philosophie pour la psychologie et les affaires. Ses acquis sont autant d'antécédents qui permettent à cet auteur de circonscrire le thème de l'approfondissement et de la grandeur de leadership, soit les fondements du leadership discutés dans sa recherche sur les Quatre vérités du Management (1993).

Pour un leader, rechercher la grandeur et faire serment de la grandeur, c'est faire serment de l'excellence (Koestenbaum, 1993, p. V1). Ceci consiste à mettre en opération le modèle des Quatre coins de Koestenbaum (1993) pour développer l'esprit de grandeur de leadership. Le leader y parvient en utilisant l'ensemble des stratégies de grandeur dans le but de faire progresser l'organisation dans les quatre directions et d'assurer un support aux côtés personnel et stratégique, ainsi qu'aux côtés philosophique et pragmatique de l'organisation (Koestenbaum, 1993, p. 117).

Les caractéristiques qui s'y dégagent gravitent autour de cet esprit d'ouverture et de progrès de leadership et servent de moyens pratiques pour établir divers fondements de leadership visionnaire au chapitre suivant.

Également, les caractéristiques de cette grille mettent ainsi en évidence les valeurs, normes et règles du modèle des Quatre coins. Enfin, les caractéristiques portent sur le rôle, l'action et le changement dans l'organisation; elles participent à la croissance et à l'innovation et servent à établir les fondements du leadership visionnaire éventuellement.

Voici la liste des neuf caractéristiques décrites ci-dessous, soit l'ouverture à la grandeur de leadership, la force personnelle du leader, la mentalité du leader, l'apprentissage du leadership, l'approfondissement de l'esprit du leadership, la prise en charge de la grandeur, le changement de perspective, le développement et la généralisation du leadership, la maîtrise par le leadership afin de bien mettre en valeur le concept principal de chacune des caractéristiques.

Ouverture à la grandeur de leadership. Comme première caractéristique, Koestenbaum (1993, p. 61) observe que le leader doit s'ouvrir et s'en remettre à «l'esprit de leadership qui est centré sur la grandeur».

Pour l'organisation, cet esprit commande le succès. Pour l'individu, le souci de grandeur est synonyme de santé et longévité. Cet esprit demeure une condition nécessaire pour diriger en dispensant un modèle de grandeur. Selon cet auteur, ce modèle, centré sur la grandeur, propose tout un défi au leader qui doit mettre en place une structure basée sur la réflexion, soit un esprit de *grandeur* afin d'obtenir tous les moyens d'atteindre les buts de l'organisation. «Pour l'essentiel, il y a quatre façons d'exprimer la grandeur dans la pensée et l'action» (Koestenbaum, 1993, p. 8).

Ces façons sont aussi basées sur quatre valeurs et stratégies de *grandeur* qui amènent le leader à s'ouvrir, à grandir. Ces valeurs et stratégies sont orientées vers la vision, qui permet de distinguer la perspective la plus vaste; vers la réalité, qui amène le leader à se baser sur les faits et à rejeter l'illusion; vers l'éthique qui remet en question la moralité du leader face au service d'autrui; vers le courage ou le pouvoir d'entreprendre, d'agir et de risquer qui signifie constance dans l'initiative (Koestenbaum, 1993, pp. 48-50).

Force personnelle du leader. Comme seconde caractéristique, la force personnelle du leader s'intéresse «aux choses profondes, aux sentiments et aux conflits intérieurs». Cette caractéristique est donc en lien avec les valeurs rattachées à la vision, à l'éthique, au courage et à la réalité. Enfin, l'aspect personnel du leadership revient sur la «grandeur» et invite le leader à mesurer la hauteur et l'étendue des vues, «la vision du grand leader doit tout embrasser par la pensée» (Koestenbaum, 1993, pp. V-VI).

Le leader doit compter sur la valeur qu'est le courage et le pouvoir de prendre l'initiative et des risques, d'entreprendre et d'agir. Ses forces personnelles l'aident à comprendre que le leadership est un état d'esprit, un style de comportement qui engage la liberté du vouloir (Koestenbaum, 1993, p. 6).

À cet égard, l'instrument principal du leader pour atteindre la grandeur est le travail, la réalité à la fois valeur et stratégie (Koestenbaum, 1993, p. 29). Le travail devient un cadre conceptuel et un mode de pensée qui sert d'instrument de grandeur à la fois aux personnes et aux organisations (Koestenbaum, 1993, p. 4).

Toujours selon cet auteur, le langage de l'efficacité a pour objectif, dans une entreprise, le profit, le prestige, le personnel et les produits, et peut servir à activer les forces et l'approfondissement personnel du leadership. En effet, le côté personnel du leadership doit stimuler son côté stratégique, car il faut un esprit brillant pour imaginer

une bonne stratégie, de la force de caractère pour la mettre en oeuvre (Koestenbaum, 1993, pp. 5-6).

Mentalité du leader. Pour cet auteur, une troisième caractéristique décrit l'attitude du leader qui doit se forger une mentalité de leader. Savoir allier l'efficacité, la perspicacité à la fin poursuivie. Koestenbaum observe que «plus les responsabilités de l'individu sont grandes, plus il apparaît sensible aux exigences du leadership» (1993, p. VII).

Pour cet auteur, «la conscience du leadership et la compréhension de ce mode d'être suivent les promotions dans l'ordre hiérarchique. Il observe une relation directe entre le degré de responsabilité dans une organisation et l'importance que le dirigeant accorde au leadership» (1993, p. VI).

Se forger une mentalité de leader, c'est saisir l'intelligence du leadership, son intériorité par ses vertus d'ingéniosité, de soin, d'assurance et de force. C'est donner du sens à la vie par la qualité de son travail. L'aspect personnel concerne la hauteur et l'étendue de vues, c'est-à-dire la vision par la pensée (Koestenbaum, 1993, pp. 19-21, 44).

Apprentissage du leadership. Grâce à son attitude, le leader se maintient, poursuit et conquiert une culture qui épauler les objectifs pour obtenir le succès. Pour tenir son rang, il doit garder son regard intérieur orienté sur ses forces comme fixer la perspective la plus vaste, garder espoir, prendre des refus pour des occasions de découvrir, témoigner de la maîtrise, accepter la contradiction et manifester de la compassion (Koestenbaum, 1993, pp. 8, 75-83).

La quatrième caractéristique s'appuie sur la précédente qui invite le leader à penser et agir en leader dans la conduite de l'organisation. Pour réussir, le leader doit se

pénétrer de l'esprit de leadership. La conscience du leadership et la compréhension de ce mode d'être invite le leader à se forger une mentalité de leader qui a comme conséquence d'apprendre à s'entraîner au leadership et d'enseigner le leadership à autrui en assumant la *grandeur* dans les conduites de leadership (Koestenbaum, 1993, pp. VII, 45).

Les conduites de leadership sont sous le concept d'un rôle à jouer soit diriger. Diriger en enseignant l'art de diriger a pour impératif de déléguer, de favoriser l'autonomie, de donner la ligne d'action, de prêter soutien, de travailler en commun, de savoir coopérer dans des cultures discordantes, de rester ouvert et ingénieux, d'avoir pour attitude d'aider l'autre à se donner du leadership et d'avoir le souci de communiquer dans un réseau efficace (Koestenbaum, 1993, pp. 34, 44-56).

Approfondissement de l'esprit du leadership. La cinquième caractéristique questionne l'intériorité et l'approfondissement de l'esprit du leader. Nécessité capitale, l'approfondissement vise à consolider les connaissances, les intégrer et les traduire en action. Cet approfondissement transforme la façon de penser et l'action du leader. L'approfondissement personnel du leadership, c'est parvenir à diriger le travail de l'esprit. Cette caractéristique se manifeste dans la capacité d'appréhension, de rupture et de réorientation du travail (Koestenbaum, 1993, p. X).

Cette approche du leadership sous l'angle de la philosophie s'exprime en particulier dans le modèle des *Quatre coins du leadership* (Koestenbaum, 1993, p. 38) dont le centre est la grandeur et la profondeur du leadership. Cet «esprit de grandeur de leadership» conduit vers «l'approfondissement du leadership» comme principe; Koestenbaum (1993, p. X) le résume en ces termes: «un leader efficace ne tire pas son crédit de pratiques et de techniques, pour utiles qu'elles soient, mais de la personne qui

les applique. Les conduites de leadership sont le fait de l'être humain, et c'est de lui qu'elles dépendent».

Pour le leader, ce principe doit devenir tout à fait transparent avant d'en faire un outil qu'il utilise à plein, car en tant que principe: «la tâche du leader consiste à apprendre ce que signifie la notion de responsabilité personnelle et savoir qu'elle est enracinée dans le libre arbitre de chacun» (Koestenbaum, 1993, p. 2).

Ces propos sur la responsabilité et le libre arbitre, déterminent l'essence d'un leader selon Koestenbaum (1993) et entraînent «la prise en charge de la volonté -qui est le tréfonds même de l'humain en vous» (p. 3).

Précisément, le rôle de chef exige du leader qu'il possède ce que signifient la responsabilité et la *prise en charge*:

Être chef, diriger, signifie encore avoir atteint la plénitude du vouloir, maîtriser ce moteur qui vous propulse dans l'action. Être un chef, c'est revendiquer le pouvoir de votre liberté, affirmer votre essence de *démarreur*. Assumer le rôle de chef réclame un changement non seulement de votre façon de penser et d'agir mais aussi de votre façon de vouloir. (Koestenbaum, 1993, p. 3).

Pour l'essentiel, la grandeur compte dans l'esprit du leader véritable. Cet esprit de chef se retrouve chez une personne qui obtient des résultats tangibles, avec une efficacité certaine, qui est une personne de caractère à qui l'on fait confiance, et qui demeure l'esprit ouvert, l'esprit à l'écoute et à l'adaptation.

Prise en charge de la grandeur. Dans cette quête d'intériorité et d'approfondissement, se situe aussi la sixième caractéristique qui s'adresse à la *prise en charge de la grandeur et de la profondeur* de la pensée et de l'action du leader, soit la prise en charge de la grandeur de son rôle de leader. Pour Koestenbaum (1993), cela exige du leader qu'il dispose jusqu'à sa *façon de vouloir*, ce qui l'amène à faire usage de sa liberté complète:

«être libre, c'est entendre disposer d'une volonté libre, du libre arbitre, pas forcément de la liberté politique. On peut vous priver de liberté politique, on ne peut vous enlever votre libre arbitre. Cette liberté est un "fait" philosophique et théologique, pas une vérité scientifique». (p. 3).

Changement de perspective. La prise en charge de la grandeur et de la profondeur du leadership interpelle la volonté du leader et l'espace de liberté. Cette dernière caractéristique contribue à former une septième caractéristique, soit être à l'affût du changement de perspective de l'organisation. Ce changement agit sur la transformation du rôle du leader et de son action dans l'organisation. Cette transformation rend ainsi le leader apte à insuffler un changement qui dépasse un intérêt pour les techniques du management ou pour les talents professionnels des individus.

Pour Koestenbaum (1993, p. 20), développer et motiver chez le leader la qualité et l'efficacité des membres signifient au contraire «les pénétrer au plus profond, toucher leur coeur, déchaîner leur création et provoquer leur volonté». Un changement de perspective dans l'action du leader constitue une caractéristique qui «ne doit pas s'opérer au niveau des capacités et du savoir-faire, mais dans la nature même de la personne».

Pour Koestenbaum (1993, p. 21), l'opérationnalisation du modèle des Quatre coins constitue l'assise des fondements du leadership parce qu'il convie le leader et l'organisation à un changement de perspective. Ainsi l'essence du leadership pour une organisation réside «dans une autre façon d'affronter les situations limites de l'existence».

Ouverture, force personnelle, mentalité renouvelée, apprentissage, approfondissement de l'esprit de leadership, prise en charge de la grandeur de son rôle, sont des caractéristiques personnelles du leader qui débouchent dans l'organisation.

Cet esprit de grandeur inclut les Quatre coins du leadership. Le chef authentique s'engage dans chacune des dimensions et stratégies réunies dans ce modèle pour faire pénétrer cet esprit de grandeur dans l'organisation:

« - La vision: un chef visionnaire sait toujours distinguer la perspective la plus vaste, car cette faculté signifie une pensée ample et neuve.

-La réalité: un chef réaliste s'incline toujours devant les faits, car le réalisme signifie le rejet de l'illusion.

-L'éthique: un chef, s'il est droit, est toujours attentif à autrui, car l'éthique, la morale, signifie le service à autrui.

-Le courage: un chef courageux revendique toujours le pouvoir d'entreprendre, d'agir et de s'exposer, car le courage signifie la constance dans l'initiative». (Koestenbaum, 1993, pp. 8-9).

Développement et généralisation du leadership. Le leader procède particulièrement à la recherche de sens dans les actions à poser. Selon Koestenbaum (1993), «Le remède, c'est précisément ce que désignent, pour le leadership, les mots *maturité* et *sagesse* et les réponses aux questions de survie doivent donc être recherchées dans le développement et la généralisation de l'intelligence du leadership» (p. 20).

Cette huitième caractéristique sur le *développement et la généralisation de l'intelligence du leadership* permet au leader de se changer lui-même, de «penser, saisir et agir autrement» face à l'organisation (Koestenbaum, 1993, p. 53).

La responsabilité du leader de l'organisation consiste à être à l'affût des situations nouvelles qui peuvent présenter des contraintes internes et externes. Parmi elles, il y a des conflits de personnalité, la présence d'une culture de l'organisation non admise par le personnel et le changement des lois du marché. Des contraintes internes sont aussi dues à des croyances qui entravent l'acte créatif par excellence: transformer la pensée en action, engendrer la grandeur, avoir la force d'affronter et de changer les situations. Au départ, pour le transformer, le leader invite toute l'organisation à agir selon les

dimensions du modèle, c'est-à-dire devenir «un administrateur, un éducateur, un leader doublé d'un pédagogue, un apprenti nanti de pouvoirs» (Koestenbaum, 1993, p. 20).

Maîtrise par le leadership. Cette caractéristique invite à la maîtrise du modèle des Quatre coins et s'accompagne des deux vertus et qualités les plus demandées à un leader soit la maturité et la sagesse. Choisir de vivre la *maîtrise* de soi en fonction d'une organisation relève de la maturité et de la sagesse et réfère à la responsabilité du leader. Ceci forme la neuvième et dernière caractéristique.

Cette maîtrise crée du pouvoir et sert d'assise à l'existence du leadership. Ainsi la maîtrise personnelle contribue à la qualité de grandeur de leadership, à acquérir la maturité et la sagesse de toute l'organisation.

Également le modèle de grandeur par l'action des stratégies aide à comprendre et à développer en stimulant, provoquant et responsabilisant l'esprit individuel de leadership. Ce modèle réussit parce qu'il utilise la pensée subjective, qu'il gage sur la liberté, sur l'aspect personnel du leadership, qu'il croit que le leadership mène à un meilleur état de santé personnelle et collective, qu'il fait usage de la raison et de l'instinct.

La maturité et la sagesse sont des qualités englobantes, holistiques. Il vise à accroître l'intelligence du leadership, c'est-à-dire à créer un milieu qui façonne l'esprit de leadership, un milieu qui aspire à son progrès et favorise son développement à partir de son intérieur. Donc diriger, faire preuve de maturité et sagesse, c'est «enseigner l'art de diriger, le leadership, c'est s'engager personnellement et vouloir le leadership» (Koestenbaum, 1993, p. 10).

Diriger devient une fonction qui dépasse la création de systèmes et la distribution des tâches. Le leader y parvient par la délégation, elle-même un produit de l'autonomie, de la ligne d'action et du soutien (Koestenbaum, 1993, p. 10).

Conclusion sur les caractéristiques

Ces caractéristiques, situées en périphérie de la grandeur forment une grille d'analyse pour identifier les fondements du leadership. Elles renferment des valeurs retrouvées dans l'aspect personnel du leadership incluant la profondeur et la grandeur, la hauteur et l'étendue de la vue. Elles renferment aussi des stratégies à développer dont la vision, la réalité, l'éthique et le courage.

Koestenbaum (1993, p. 79) préconise ainsi, à travers ces caractéristiques, le rôle clé du questionnement philosophique. Bien que ne résolvant pas toujours des problèmes bien pratiques, ce rôle entraîne les esprits à poser les bonnes questions en fonction de la théorie de l'esprit de grandeur, du modèle des Quatre coins du leadership. Koestenbaum (1993) résume le rôle en ces termes: «Ce rôle de la philosophie appliquée aux affaires et au leadership se distingue des autres approches de gestion-développement par sa profondeur, sa sagesse et son souci intrinsèque de grandeur» (p. 21).

Les neuf caractéristiques développées servent ainsi de cadre général d'analyse. Toutes ces caractéristiques interagissent pour formuler les bases des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Ces caractéristiques font appel à la sagesse et à la recherche de grandeur des leaders.

Pour établir maintenant les fondements du leadership visionnaire dans une organisation scolaire, il est donc nécessaire de tenir compte de ce cadre général qui devient pour les besoins de la présente étude une grille d'analyse.

En conclusion à la méthodologie, cette grille est présentée sous forme de figure synthèse. Cette grille est aussi composée de la caractéristique centrale du leadership soit l'esprit de grandeur et des neuf caractéristiques présentées en périphérie.

Cette grille constitue la base de la méthodologie, tient compte du modèle des Quatre coins de Koestenbaum (1993) et se réfère au modèle dans la formulation des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire au Chapitre IV.

Voici la figure synthèse proposée tenant lieu de grille d'analyse formée à partir du modèle théorique de Koestenbaum (1993) sur les fondements du leadership.

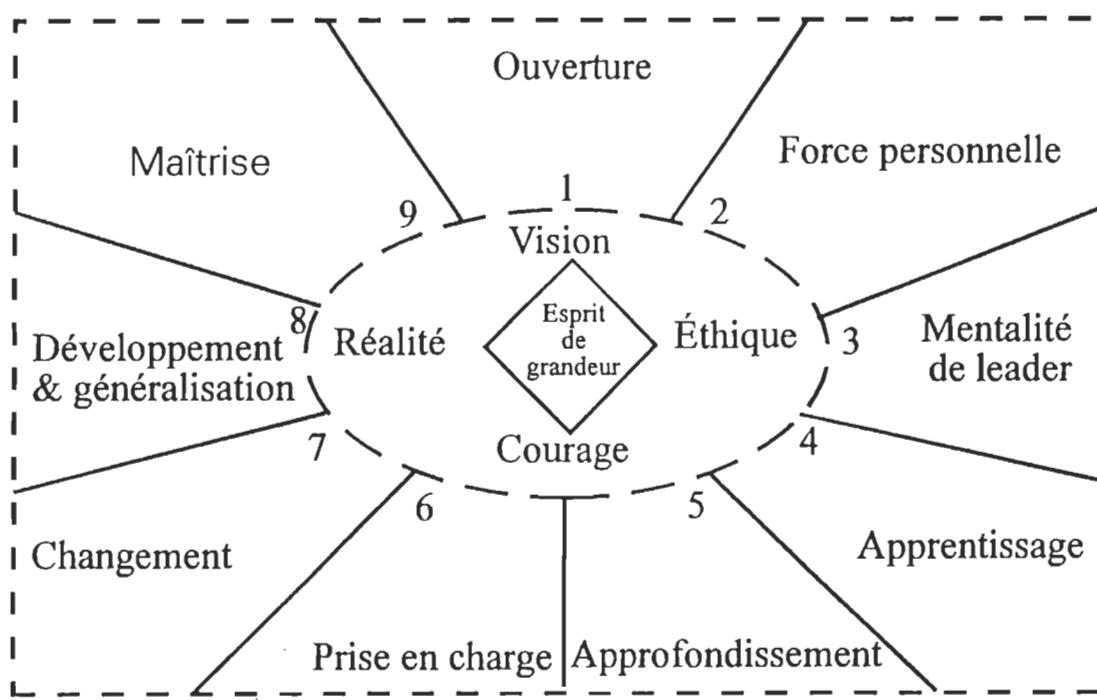


Figure 2. Grille d'analyse de la présente étude

Ce chapitre sur la méthodologie s'est inspiré du modèle développé par Koestenbaum (1993) à propos des fondements du leadership. Ces fondements sur la grandeur tiennent compte du leadership visionnaire d'une organisation, en terme de durée de l'organisation de par leurs côtés pragmatiques et de par leurs côtés philosophiques. Les caractéristiques dégagées deviennent des assises et servent à fonder le leadership visionnaire d'une organisation scolaire au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

Le chapitre précédent décrit une grille d'analyse permettant d'identifier la théorie sur les fondements du leadership. Dans un premier temps, cette grille d'analyse devient tout au long de ce quatrième chapitre un outil pour identifier des caractéristiques similaires dans la revue de la documentation. Dans un second temps, cette recherche présente lors des discussions à chacune des parties, l'interprétation de ces données complétant ainsi les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Ce quatrième chapitre propose donc l'explicitation des caractéristiques de Koestenbaum (1993) à l'aide de recherches et publications récentes. Ce relevé est basé sur les neuf caractéristiques de la grille d'analyse issue de la recherche de Koestenbaum (1993). Ce relevé des caractéristiques est aussi présenté en quatre grands secteurs selon les liens et les affinités susceptibles de servir de fondements au leadership visionnaire. Les discussions et les figures synthèses qui s'en suivent sont donc élaborées après les secteurs de *Discussion en lien avec l'ouverture à l'esprit de grandeur*, *Discussion à propos des forces et de la mentalité de leader*, *Discussion à propos de l'apprentissage, de l'approfondissement et de la prise en charge*, et *Discussion sur le changement, le développement et la maîtrise par le leadership* pour les besoins de la recherche. Ces discussions forment une synthèse liée aux caractéristiques dégagées par le modèle de Koestenbaum (1993) et traitent des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Cette grille sur les neuf caractéristiques, subdivisées pour les fins de recherche de fondement de leadership visionnaire pour une organisation scolaire comprend les quatre grands secteurs suivant:

1. l'ouverture à l'esprit de leadership;
2. la force personnelle;
3. la mentalité de leader alliant perspicacité et efficacité, vision par la pensée;
4. l'apprentissage par l'entraînement au leadership;
5. l'approfondissement de l'esprit;
6. la prise en charge de la grandeur du rôle de leader, de diriger le travail de l'esprit jusqu'à la façon de penser, d'agir;
7. être à l'affût du changement en utilisant les stratégies de vision, d'éthique, de courage et de réalité;
8. développer et généraliser le leadership, l'intelligence ou la compréhension de cet état d'esprit;
9. la maîtrise par le leadership.

Ouverture à l'esprit de leadership

Déjà signalée par la grille d'analyse, l'ouverture à l'esprit de grandeur de leadership devient la clef de voûte qui maintient l'ensemble des caractéristiques servant à identifier les fondements du leadership visionnaire.

Pour les identifier, diverses stratégies et approches sont utilisées afin de spécifier, selon les caractéristiques, cet esprit d'ouverture à la grandeur de leadership et font l'objet de développement tout au long de ce chapitre. Ce sont les stratégies de vision, d'éthique, de courage et de réalité. Cette caractéristique générale d'ouverture devant témoigner de la grandeur et user de stratégies forme l'idéologie du leader. Elle passe par des défis à relever qui concernent l'existence de la vision, de l'organisation et la continuité de celle-ci, sans oublier le renouvellement de sa mission. D'abord une croyance du leader puis se transformant en défis, ces neuf caractéristiques ont pour but de soutenir l'idéologie du leader. De même, cette idéologie générale d'ouverture à l'esprit de grandeur de leadership doit faire corps et être cohérent avec les stratégies.

Par cette caractéristique générale, il est alors possible d'envisager la grandeur comme clef maîtresse et facteur de croissance personnelle et organisationnelle, mais aussi comme un élément de fondement du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

S'ouvrir à l'esprit de grandeur et s'en remettre à des stratégies de vision

Koestenbaum (1993, pp. 16-19, 8) reconnaît la fonction de formuler la vision de l'avenir comme étant une des préoccupations des leaders pour tenir et durer, reconnaissant que cette fonction contient «l'essentiel dans la façon d'exprimer la grandeur de leadership dans la pensée et l'action». Cette grandeur fait figure d'idéologie sur lesquelles s'alignent tous les moyens et toutes les stratégies favorisant l'atteinte des buts de l'organisation.

Également, Collins et Lazier (1992, p. 45) soutiennent que la vision, stratégie portant sur la pensée et l'action, est essentielle pour obtenir une grandeur d'âme corporative et pour construire une organisation progressive. Le cadre de la vision se réfère à des images mentales comme la pensée d'un exploit à surmonter, des valeurs et des croyances qui rassemblent des gens dans une société, une pensée audacieuse et passionnante pour les gens qui atteignent les buts fixés.

Une vision cohérente exprime la grandeur et guide l'esprit de leadership à l'intérieur de l'organisation. L'essentiel pour le leader consiste à s'ouvrir et à rechercher l'esprit de grandeur de leadership, idéologie qui comprend alors un ensemble de valeurs et de croyances, c'est-à-dire un système qui guide les principes et les croyances, une philosophie de travail et de vie. Cet essentiel comprend également l'intention, la raison fondamentale de l'existence de l'organisation ainsi que la mission qui décrit le ou les buts à poursuivre avec audace et courage et qui suscite la passion (Collins et Lazier, 1992, pp. 61-62).

Également, parmi les préoccupations des leaders, divers défis attendent le leader qui prône l'ouverture à l'esprit de grandeur par le moyen de la vision de l'avenir. Ce sont les défis reliés à l'existence et à la durée de l'organisation.

Pour relever ces défis, pratiquement ultimes, les leaders utilisent comme moyens leur vision personnelle, la mission de l'organisation et s'assurent du progrès du leadership individuel et collectif de l'ensemble de l'organisation.

Murphy (1987, p. 138) prône par ces moyens, l'équilibre et la recherche de l'essentiel, moyens visés par cette idéologie de grandeur. Il propose trois objectifs à sauvegarder pour rencontrer ces défis de durée et de survie pour l'organisation. Ce sont l'importance pour le leader de maintenir l'équilibre entre croire en lui, croire aux autres membres et le doute nécessaire pour remettre en question l'existence de l'organisation.

Ainsi pour une organisation scolaire, la grandeur de leadership, les moyens et les stratégies utilisées par les leaders, deviennent des éléments de fondement du leadership visionnaire qui mettent en rapport l'existence de l'organisation et la vision du leader avec l'idéologie de grandeur de leadership de l'organisation. L'essentiel dans cet esprit d'ouverture à la grandeur demeure la survie, la crédibilité et l'engagement du personnel à réaliser cet esprit. Pitcher (1992, pp. 185-186, 189) donne trois conditions pour rencontrer et remplir la mission, les buts et l'idéologie, soit, des gens qui ont les yeux grands ouverts, qui sont aux écoutes et qui travaillent sans relâche. Plus techniquement, cette auteure rappelle que les membres d'une organisation ont besoin de toutes sortes de vision - à court, moyen et long terme.

Pour tendre à l'essentiel, ce qui dépasse les problèmes particuliers d'une organisation, il n'y a que les choses fondamentales rappelle-t-elle; une équipe de personnes travaillant de concert pour atteindre trois grands objectifs: l'efficacité, l'expertise et la recherche d'expérimentation, enfin l'efficience créative (Pitcher, 1992, p. 186).

Cette idéologie influence donc le comportement, la pensée et l'action des leaders et la vision d'avenir dans une organisation. Ainsi, parce que le personnel comprend et

s'engage derrière un leader qui croit en lui-même et aux buts de l'organisation, il est probable que ce personnel accepte les fins poursuivies, l'évaluation de ses performances et la remise en question de son organisation.

Donc en général, efficacité, expertise et efficience - tout dépend de la tâche à accomplir et de qui l'accomplit. La plupart des organisations ont des tâches à accomplir qui requièrent parfois beaucoup de participation et parfois peu, parfois beaucoup d'autorité et parfois peu, parfois une vision entièrement nouvelle et parfois simplement beaucoup de travail (Pitcher, 1992, p. 202).

Ainsi, la réalisation de ces objectifs supporte l'idéologie de grandeur du leader en ce sens qu'elle rejoint la manière de penser, de voir et d'agir ou ce qu'il faut saisir, faire et comment faire pour assurer le progrès de l'organisation.

Idéologie et stratégies de vision selon divers auteurs

L'idéologie d'ouverture à la grandeur de leadership partage comme stratégie surtout la vision de l'avenir. De plus, cette vision se compose selon Murphy (1987, p. 322) à partir de diverses sources dont l'environnement de l'organisation et les mécanismes mettant en jeu le feed-back et le leadership interne et externe d'une organisation.

En effet, c'est par le partage de ses croyances que le leader réussit à répandre une vision commune, qu'il respecte l'éthique au travail et maintient un souci de loyauté à l'organisation. (Murphy, 1987, p. 322). Il est donc intéressant de noter au passage que les trois autres stratégies de Koestenbaum (1993) sur le leadership sont toujours présentes soit l'éthique, le courage et la réalité et desservent l'idéologie de grandeur.

Selon Murphy (1987, p. 307), la vision de l'avenir, en sa qualité de ralliement, demeure un élément de stratégie, de défi qui peut s'ajuster à l'idéologie de l'organisation et également fait en sorte que l'évaluation de ses performances (feed-back) se combine à l'expérience du leader comme élément important dans la remise en cause de l'existence

de l'organisation. Dans les circonstances, la vision de l'avenir agit comme un élément important d'unification lorsqu'elle est articulée, communiquée élégamment et porteur de sens dans l'organisation scolaire.

Outre les défis, les leaders et l'organisation elle-même doivent s'ouvrir aux stratégies évoquées. Dans cet esprit, le leader met à profit les stratégies de *grandeur* de Koestenbaum (1993), soit les *Quatre vérités du management: vision, éthique, courage et réalité* qui constituent le cœur du modèle des Quatre coins de la grandeur de leadership. Vingt ans plus tôt, Abraham Zaleznik prévoyait déjà ces mêmes vérités dans un article de Harvard Business Review, mai-juin 1977, à partir de la problématique que l'Amérique avait cessé de rêver, d'inventer. Par contraste, il faisait valoir que le leader est un visionnaire et que le gestionnaire est un planificateur. Il a fait ressortir les mêmes stratégies de grandeur de Koestenbaum (1993) par une voie différente, soit par la métaphore de la mystique gestionnaire qui selon lui est à peine liée à la réalité. Il critique l'attitude des gestionnaires qui se consacrent au processus, aux structures, aux rôles et aux formes indirectes de communication et qui ne prêtent pas attention aux idées, aux gens, aux émotions et au langage direct. Zaleznik (cité dans Pitcher, 1992, p. 169), la décrit de cette façon:

Cette mystique gestionnaire détourne l'attention des réalités de l'entreprise pour rassurer et récompenser ceux qui croient à la mystique....

L'entreprise, en Amérique, a perdu l'avantage sur ses rivales en se concentrant sur les bénéfices et le cours des actions plutôt qu'encourager l'innovation et les objectifs à long terme.

Les neuf auteurs suivants dont Murphy (1987), Sashkin (1988), Vaill (1989), Robbin (1989), Bennis (1991), Collins et Lazier (1992), Reboul (1989), le Conseil supérieur de l'Éducation (1991-1992), vont vers une idéologie semblable usant de stratégies qui rejoignent *Les Quatre vérités du Management* de Koestenbaum (1993) regroupées dans le modèle des Quatre coins incluant ses ressources et ses stratégies.

1. Bennis (1991, p. 15) apporte une compréhension articulée de la vision et du leadership. Elle est tirée de l'expérience de leaders qu'il a choisi de rencontrer et d'interviewer. Son échantillon est orienté vers des leaders qui évoluent dans le monde réel (Réalité). Cet échantillon, chez Bennis, comprend des personnes accomplies qui recherchent la grandeur de leadership, douées de talents multiples du monde des médias, du sport, des affaires et de professions libérales ou ayant fait carrière dans des associations à but non lucratif.

Selon Bennis (1991, pp. 45-47, 189), le leader retient dans sa démarche deux éléments essentiels de la vision. Le premier consiste en la création d'une ligne directrice permettant de transformer son idée et son image vers une illustration concrète de l'organisation future et le second à communiquer cette ligne directrice dans la vision globale de l'organisation aux plans professionnel et personnel.

2. La vision procure des avantages. Aidée des stratégies de courage, d'éthique et de réalisme, la vision forme la base d'un effort humain extraordinaire, fournit un sens et une réflexion lors de la prise de décision stratégique et tactique. Selon Collins et Lazier (1992, p. 45), la vision partagée crée la cohésion, l'esprit d'équipe et l'appartenance au groupe. La vision comme assise demeure un travail de base pour l'organisation qui compte sur les leaders visionnaires pour se maintenir au quotidien, se maintenir dans la réalité.

Ces auteurs considèrent donc la vision et les buts de l'organisation comme des moyens et des stratégies de leadership. La base de toute organisation comprend alors pour Bennis (1991) ces mêmes stratégies décrites par Koestenbaum (1993) en termes de vision, d'éthique, de courage et de réalité: «la création d'une communauté humaine dont la cohésion est assurée par un travail mené dans un but commun ...les valeurs, les

engagements, les convictions et même les passions sont autant d'éléments qui sont à la base de toute organisation» (p. 161).

De plus, deux autres points fondamentaux de leadership visionnaire sont en lien avec cette vision déterminante. Ce sont des éléments d'ouverture à l'esprit de grandeur de leadership qui sont partagés par les leaders: soit: l'auto-déploiement du leader et le changement à long terme. Bennis (1991) résume ces éléments en ces termes:

1. «tous sont d'accord pour dire qu'on ne naît pas leader, on le devient ...davantage par soi-même ...qu'aucun leader n'apparaît comme tel pour le plaisir de l'être, mais plutôt pour s'exprimer pleinement et librement ...
2. Ils ont une autre caractéristique en commun: chacun d'eux a continué à progresser tout au long de sa vie» (p. 15).

Ces éléments se rapportent à l'expression pleine et libre de soi du leader et à la durée de son développement comme à celui de l'organisation. L'assise du leader débute donc par croire en lui-même «en ses capacités, en ses collaborateurs et dans leurs possibilités mutuelles. Mais il éprouve aussi suffisamment de doute pour s'interroger, mettre à l'épreuve, expérimenter et ainsi progresser. De même, ses collaborateurs doivent croire en lui....» (Bennis 1991, p. 138).

Considérés comme des constantes par Bennis (1991), les éléments de confiance en soi et d'expérience, assise de l'auto-déploiement du leader et d'un changement à long terme, deviennent des clefs maîtresses qui se manifestent dans la crédibilité de l'organisation envers ses leaders.

En résumé, Bennis (1991) propose des éléments d'ouverture à l'esprit de grandeur de leadership pouvant servir la vision d'une organisation. Ce sont la création de la vision et son guide de conversion: l'auto-déploiement du leader, le changement à long terme, l'apprentissage et l'engagement dans l'organisation. Pour Bennis (1991), ces

éléments d'ouverture servent de défi à toute l'organisation et incombent au leader en termes de tâche, de mission et d'originalité:

Comme la véritable tâche de l'organisation est la réalisation et la pleine exploitation du potentiel de l'individu ...C'est la seule vraie mission de toute organisation et le principal défi auquel sont confrontés les organisations d'aujourd'hui. (p. 185).

Déploiement total de soi, engagement, tels sont les paramètres qui aiguisent et affinent tous les dons de l'individu et font de lui un original et non une copie. (p. 50).

Pour Collins et Lazier (1992, pp. 4-46), idéologie et stratégies passent par l'efficacité du leadership. Cette efficacité débute par l'étude de la fonction et du style de leadership pour en arriver à faire progresser, dans les faits, l'organisation. Cette fonction est la responsabilité première du leader et consiste à formuler et à développer une vision claire et attrayante, à la partager dans l'organisation ainsi qu'à conserver l'engagement dans la poursuite de cette vision. Ceci est un prérequis universel du leadership; quelque soit le style de leadership, le leader doit assurer cette fonction.

Pour ces auteurs, s'ouvrir à l'esprit de grandeur et s'en remettre à des stratégies consistent à s'interroger sur le rôle du leader, sur la formation d'une vision et la nécessité de répandre un questionnement sur la vision et de trouver comment la partager.

3. Pour Murphy (1987, p. 306), cette tâche consiste à se former une vision de la place et de l'objectif à atteindre pour l'organisation. Il s'en suit l'assurance de la cohésion et du ralliement de l'organisation que procure cette vision partagée et placée sous la responsabilité du leader. Le rôle du leader consiste donc à répandre un esprit de grandeur où existe un questionnement permanent sur la vision, sur le comment elle peut être communiquée, partagée et à quel degré.

Au plan scolaire, l'idéologie et les stratégies doivent tout autant être axées sur la personne comme apprenante à tous les niveaux hiérarchiques que sur l'adhésion de chacun à cette idéologie.

4. Selon Sashkin (1988), le leadership visionnaire se concentre sur l'activité à transformer.

5. Au plan scolaire, Robbin (1989) conçoit que cette activité s'applique lorsque le directeur répand dans l'organisation un esprit de vision axé sur le succès, la réussite et la performance du personnel et des apprenants. Le directeur a donc pour tâche de structurer l'école en fonction de viser la réussite éducative. Pour ce, le directeur doit être habilité à construire, à maintenir la cohésion et à établir un climat de confiance qui invite à suivre le leader (Bjorum, 1991).

6. Selon le rapport annuel du Conseil supérieur de l'Éducation (1992-1993), il y a lieu de considérer quatre logiques au niveau d'une organisation scolaire. Ces logiques sont en quelque sorte les champs d'applications de l'ouverture à la grandeur de leadership et à la grandeur de la vision et servent ainsi de fondement. Elles comprennent: (a) la logique de la mission éducative qui trouve son sens dans la mission de formation des personnes, jeunes ou adultes; (b) la logique de la responsabilisation fondée sur la mobilisation des personnels de gestion et d'enseignement misant sur le caractère professionnel de ses ressources; (c) la logique de l'organisation du travail éducatif se rapprochant d'une organisation communautaire appuyée sur l'échange, la coopération dans le respect de l'autonomie et de la différence. Également, pour le Conseil supérieur de l'Éducation, il importe de créer: (d) la logique de la différenciation entre les établissements qui leur permettent de développer une culture organisationnelle qui lui soit propre créant un espace culturel commun au sein de l'établissement. Cet

espace est alors formé d'un ensemble de normes, règles, exigences, croyances, rituels et manière de faire (1992-1993, pp. 47-48).

Pour Collins et Lazier (1992, pp. 5-46), la différenciation s'établit en particulier par le style de leadership unique à chacun. En effet, beaucoup de styles de leadership peuvent être employés pour supporter la vision et la fonction de leadership. Parmi les éléments communs observés chez les leaders efficaces, il y a l'authenticité en regard des valeurs apportées et la capacité de conviction pour joindre l'action aux mots. Il y a l'habileté à décider et à maintenir l'arrimage vers la même direction. Pour ce, le directeur doit faire preuve d'une touche personnelle pour bâtir ses relations, démontrer de la détermination pour viser de haut standard tout en agissant comme enseignant, mentor et guide. Des éléments de communication sont aussi au service de la vision et des stratégies de façons permanentes. Enfin ces leaders sont progressistes, optimistes et tenaces (Collins et Lazier, 1992, pp. 5-46).

En conséquence, pour tous ces auteurs, grandir devient alors une valeur obligée pour apprendre avec ou sans expérience, pour accroître ou maintenir les stratégies de grandeur que sont la vision, l'éthique, le courage et le degré de réalisme.

Dans cet appel à diverses logiques pour demeurer ouvert à l'esprit de grandeur, il est intéressant de rappeler cette visée similaire de Reboul (1992) préoccupé également par les "fins de l'éducation".

7. Pour Reboul (1992, p. 5), il existe des valeurs universelles situées en particulier dans celles des valeurs de l'éducation elle-même, soit celles qui "concernent le sens, plus précisément tout ce qui permet à chaque enfant humain d'apprendre à devenir homme". Ce sont, pour Reboul (1992), les valeurs de la communication, de l'égalité, de la solidarité, de la tolérance et la valeur de la liberté agissant en tant que fondement des autres valeurs.

En lien avec cette recherche et cette préoccupation des valeurs éducatives de Reboul (1992), il est donc à propos de considérer le rôle de chef qui consiste à "revendiquer le pouvoir de votre liberté et à affirmer pour le leader son essence de *démarreur* (Koestenbaum, 1993, p. 3).

Dans ces conditions, se réalise et s'assume, sous l'esprit d'apprentissage de la grandeur de leadership, un esprit de chef. Cet esprit a pour effet d'obtenir des résultats tangibles chez une personne qui ne craint pas de déléguer, est autonome, fait confiance, garde l'esprit ouvert et à l'écoute. Également, cette personne à l'esprit de chef peut s'adapter en mettant à profit son expérience. Ces conditions font du leader un chef et un dirigeant en constant apprentissage des valeurs éducatives.

8. À cet égard, l'école en vient à assumer un rôle de leader comme organisation. Cette organisation joue ce rôle en éduquant, c'est-à-dire en élevant et en faisant réussir, en s'ouvrant à cet esprit de grandeur et de leadership. Dans le *Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (1994, pp. 13-19) du Ministère de l'Éducation, l'école est avant tout désignée comme le lieu de développement parce que l'activité essentielle qui s'y déroule, celle d'apprendre, est un instrument important de cette croissance. L'école est avant tout là pour:

- faire grandir et faire réussir;
- socialiser et préparer aux rôles sociaux de la vie adulte;
- initier et introduire au monde de la culture;
- faire apprendre et inculquer le goût d'apprendre;
- assurer le développement intellectuel.

9. Enfin, Vaill (1990, p. 70) apporte comme stratégie de vision le maintien d'une communauté de vision et le goût d'y participer en faisant valoir une façon de penser à propos de l'esprit de grandeur. Pour maintenir l'ensemble face à la décentralisation des

organisations et sans verser vers un contrôle pyramidal, le leadership visionnaire devient une sorte de guide personnel pour fonctionner, pour grandir.

Ainsi tous ces auteurs permettent d'identifier des caractéristiques similaires à la vision d'avenir qui tendent à renforcer la présence d'un fondement du leadership visionnaire par l'implication réelle que sous-tend l'ouverture à l'esprit de grandeur de leadership véhiculée par Koestenbaum (1993). Cette implication souligne la présence des stratégies comme la vision, la réalité, le courage et l'éthique et divers éléments portant sur l'ouverture et l'exploitation du potentiel humain et de la force du maintien d'une communauté de vision.

Discussion en lien avec l'ouverture à l'esprit de grandeur

Selon la grille d'analyse formée à partir des caractéristiques de Koestenbaum (1993), la première préoccupation du leadership consiste à s'ouvrir et à s'en remettre à l'esprit de grandeur, esprit synonyme de santé et longévité pour l'individu et synonyme de durée et de succès pour l'organisation.

Cet esprit de grandeur se traduit par l'application de stratégies pour diriger une organisation en dispensant un modèle de grandeur basé sur la réflexion. Également cet esprit de grandeur a pour fin la durée et le maintien de l'organisation pour en assurer le progrès et la survie.

Pour y arriver, Koestenbaum (1993) propose d'obtenir tous les moyens d'atteindre les buts de l'organisation en recourant pour l'essentiel aux quatre façons d'exprimer la grandeur, soit les quatre valeurs et stratégies de grandeur. Parmi ces stratégies qui amènent le leader et l'organisation à s'ouvrir à l'esprit de grandeur, la vision permet de distinguer et communiquer la perspective la plus vaste, la réalité amène

le leader à se baser sur les faits et à rejeter l'illusion, l'éthique remet en question la moralité du leader et de l'organisation, le courage apporte la constance et l'initiative.

Koestenbaum (1993) propose donc, pour soutenir la qualité de *démarreur* du leader, d'étudier la fonction de leadership et à la fois la stratégie de grandeur formulée, en particulier dans cet esprit de vision de l'avenir à l'intérieur de l'organisation. Cette fonction fixe l'essentiel dans la façon d'exprimer la vision par la pensée et l'action. La réalisation de cette fonction devient alors un moyen d'atteindre les buts de l'organisation.

Pour faire suite à l'objectif de recherche désirant identifier les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire, la recherche propose l'identification de fondements liés en particulier à la vision comme stratégie et dimension dominante de leadership accompagné de ses ressources. Ces éléments de ressources se retrouvent dans la documentation et se rapprochent de cette caractéristique d'ouverture à la grandeur de leadership par la vision telle que le signale la description des stratégies de grandeur au point *Vision*, du Chapitre III.

L'existence de liens concomitants entre ses éléments, basés sur la réflexion et sur le modèle de grandeur de leadership, constituent alors des éléments premiers, des assises de leadership qui établissent des relations comme fondement. La reconnaissance de ces liens sert de cause première et fait partie de ce à quoi elle sert de fondement. Voici les rapprochements les plus signalés en rapport avec la discussion concernant cette caractéristique générale qu'est l'ouverture à l'esprit de grandeur.

1. En effet, des éléments similaires viennent confirmer l'existence de préoccupations semblables par des auteurs tels que Collins et Lazier (1992) pour qui la grandeur d'âme corporative demeure essentielle pour obtenir et construire une organisation progressive. Dans ce cas, la grandeur d'âme devient l'assise du cadre de la

vision et a pour objectif la durée, la recherche de l'excellence et la grandeur de leadership dans l'organisation. En ce sens, pour la vision de l'avenir, il y a lieu de concevoir tout développement de la vision comme une stratégie de grandeur de leadership qui sert à fonder la vision de l'avenir à l'intérieur de l'organisation.

2. L'identification de la vision permet de reconnaître par son développement dans l'organisation la démonstration de l'existence d'un fondement de leadership visionnaire. Comme élément d'identification, cette vision comprend l'essence et l'expression d'un ensemble de valeurs et croyances, c'est-à-dire un système qui guide les principes et les croyances, qui rassemble les gens dans une pensée audacieuse et passionnante et qui invite le personnel de l'organisation à atteindre son but. Cet essence réunit l'intention première de l'existence de l'organisation ainsi que la mission (Collins et Lazier, 1992, p. 61-62).

L'identification de la vision concerne aussi la possibilité de relever certains défis dont le partage des croyances, le fait de répandre une vision commune, la remise en question de l'existence de l'organisation et de la durée. S'ajoutent aussi le maintien de l'équilibre entre croire en lui, aux autres, le doute nécessaire et le fait de relever et maintenir la vitalité de la vision, de la mission. Ces défis ont pour conséquence d'influencer le comportement du leader et d'assurer le progrès de l'organisation dans le temps.

3. Outre ces nombreux défis où s'expriment l'intention première et l'existence de l'organisation, il y a lieu d'observer divers autres éléments d'identification à propos des sources de la vision qui agissent en lien avec l'esprit de leadership et qui forment des éléments d'unification lorsqu'elles sont articulées et porteur de sens.

Pour Murphy (1987), ces sources de vision comprennent l'idéologie de l'organisation et les possibilités liées au ralliement et à l'entraînement de la vision.

Également ces sources font appel à l'expérience du leader et au feed-back comme éléments de réajustement de la vision. Enfin pour Murphy (1987), la vision partagée propose de tenir compte de la culture environnementale qui influence le climat de travail et par conséquence la performance de l'organisation. Ces sources de vision deviennent les assises où se déroulent les moments de réflexion et d'action et où se concrétisent le travail du leader.

La description théorique et pratique du travail et l'acquisition de l'expérience du leader agissent sur ces sources de vision et jouent un rôle central dans l'identification de fondement de leadership. Le travail et l'expérience du leader sont en quelque sorte partie prenante de la vitalité de la vision et sources de nouvelles visions. Cette description du travail comprend la création d'une ligne directrice et permet l'émergence ou la continuité de l'illustration concrète de cette idée première ayant servi à la naissance de l'organisation (Bennis 1991, p. 189).

4. Les éléments d'identification suivants rejoignent le partage de la vision. Ce sont le développement des réseaux de communication et la qualité de l'information transmise, en fonction d'un but à atteindre. Cet élément de communication sert de fil conducteur pour transmettre la vision et les buts de l'organisation. En ce sens, cet élément participe à la création d'une communauté et formule la base d'un effort humain; il fournit également le sens de la pensée réflexive lors de la prise de décision. Cette vision communiquée crée la cohésion et l'esprit d'équipe; elle permet alors l'extériorisation de l'appartenance dans le groupe (Collins et Lazier, 1992).

5. Le travail de base du leader visionnaire consiste par la suite à coordonner les tâches de l'organisation vers un but commun. Ces tâches se composent et sont guidées par des valeurs, des convictions et des passions. Ces tâches concernent les aspects

théoriques et sont dépendantes au plan pratique des niveaux d'engagement du personnel dans l'établissement de la vision.

6. L'engagement personnel du leader à la vision est un autre élément d'identification et a pour cause l'expression pleine et libre de soi, le progrès et le changement à long terme de l'organisation, la réalisation de la mission et l'originalité de l'individu. Cet engagement se compose de confiance en soi, aux autres, et de confiance envers l'organisation pour assurer la vision de son avenir, sa durée et son développement.

7. Des éléments importants de cet engagement se situent dans l'étude de la fonction de leadership et du style de leadership, étude liée à la personnalité du leader et à l'évaluation de son efficacité dans l'organisation. Les prérequis universels demeurent selon Collins et Lazier (1992) la formulation et le développement d'une vision claire et attrayante, son partage dans l'organisation ainsi que le fait de conserver l'engagement dans la poursuite de cette vision.

8. Les éléments d'identification, à propos de logiques organisationnelles scolaires telles que le sens de la mission, de la mobilisation, du caractère professionnel et communautaire et du développement d'une culture organisationnelle, reprennent également les visées de la grandeur de leadership. Pour Murphy (1987), des éléments communs servent à identifier les leaders efficaces. Ce sont l'authenticité, la capacité de conviction, l'habileté à décider, le maintien de l'arrimage dans la diversité des décisions, la touche personnelle, le style (progressiste, optimiste et tenace) du leader et les communications.

9. Enfin ces éléments sur les valeurs de l'éducation, dont la liberté, agissent comme fondement des autres valeurs permettant l'identification de l'esprit de chef. Cet

esprit joue son rôle en éduquant, en élevant et en faisant apprendre, instrument de cette croissance et ouverture à l'esprit de grandeur de leadership.

Ainsi les commentaires réunis, concernant le premier grand secteur sur les caractéristiques, permettent de dégager plusieurs facteurs d'actualisation de fondements de leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Les plus marquants concernent le sens de la vision partagée, lié à l'identité de l'organisation scolaire, à la transmission de valeurs éducatives et à l'épanouissement de la culture organisationnelle.

La figure suivante, tout en rappelant la continuité des Figures 1 et 2, permet d'établir les liens sur la portée des caractéristiques, soit les facteurs servant d'assises et de fondements de leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

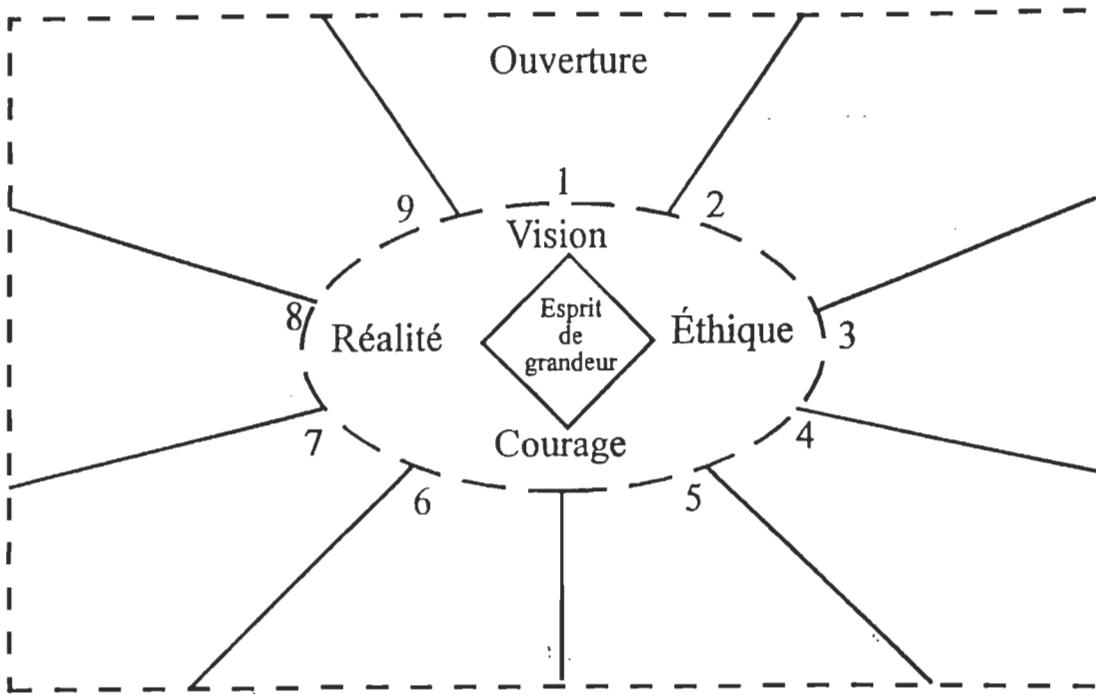


Figure 3. Facteurs d'actualisation liés au premier grand secteur sur la caractéristique d'ouverture à l'esprit de grandeur de leadership: (a) identité à l'organisation scolaire par une vision partagée; (b) transmission de valeurs éducatives; (c) épanouissement de la culture organisationnelle.

Force personnelle et mentalité du leader

La première caractéristique fait appel aux stratégies de grandeur, en lien avec la vision de l'avenir, pour établir un fondement de leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Cependant des stratégies liées au courage et à l'éthique exigent de l'organisation et du leader de croire en ses capacités, en ses collaborateurs et dans leurs possibilités mutuelles (Bennis 1991, p. 138).

Pour arriver à cette expression pleine et libre de soi, de confiance en soi du leader et pour qu'il garde la force de s'interroger, d'expérimenter et d'agir, il y a lieu d'identifier les forces personnelles du leader, les façons de voir et de s'y prendre pour répandre la mentalité de leader dans l'organisation. Ces deux caractéristiques de la grille d'analyse de Koestenbaum (1993) étant complémentaires, la recherche les présente

subséquemment aux points *Force personnelle et mentalité du leader* et *Mentalité de leader alliant perspicacité et vitalité, vision par la pensée*, pour ensuite établir conjointement les rapports et les assises de fondements de leadership visionnaire en fonction d'une organisation scolaire.

Ainsi les stratégies de courage et d'éthique favorisent, chez le leader, un état d'esprit et un comportement qui engagent sa liberté du vouloir. Ces stratégies affectent la crédibilité en tant que confiance gagnée; elles affectent aussi la créativité et la qualité de vie au travail, deux facteurs liés à la vision par la pensée et répandue dans l'organisation.

Pour Koestenbaum (1993), cette caractéristique générale autour des forces personnelles réfère «aux choses personnelles, aux sentiments et aux conflits intérieurs» (p. V). Le leader doit compter en particulier sur les valeurs que sont le courage et l'éthique ainsi que sur le pouvoir de prendre l'initiative et des risques, d'entreprendre et d'agir (p. 6). Ces valeurs axées sur le courage amènent donc le leader à faire preuve d'autonomie et d'indépendance de pensée.

Mais une série de questions peut ici guider la poursuite de la recherche. Les réponses de divers auteurs permettent ainsi d'apporter des éléments en vue de formuler des données sur un fondement de leadership visionnaire pour une organisation scolaire dans un second temps.

Ainsi quelles sont les qualités personnelles exigées du leader? Sur quels critères le personnel se base-t-il pour le suivre? La personnalité du leader permet-elle de faire valoir des traits dominants qui peuvent en retour lui faire obtenir crédibilité et confiance? Ces deux caractérisques escomptant sur les forces personnelles et la mentalité de leader sont-elles présentes dans l'organisation?

Enfin, la discussion fait ressortir de quelle façon et en quoi ces données agissent comme fondement du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Qualités et forces personnelles du leader

En rapport avec ces choses personnelles, avec les sentiments et les conflits intérieurs du leader, Bennis (1991) propose la synthèse et les observations suivantes à propos de quatre capacités, traits dominants ou qualités personnelles que semblent avoir en commun les leaders interrogés en fonction des sentiments, des attentes et de la mission qu'ils ont développées:

1. la passion pour les perspectives de la vie, pour une vocation ou une profession ou une ligne d'action. Chez le leader qui la communique, cette passion confère aux autres espoir et inspiration.
2. l'intégrité selon trois volets: la connaissance de soi, la sincérité et la maturité. La sincérité est indispensable pour parvenir à se connaître soi-même. La sincérité est liée à l'honnêteté tant dans la pensée que dans l'action. Tout leader a besoin d'avoir mûri et d'avoir acquis une expérience en restant dans le rang: il a besoin d'apprendre à être persévérant, attentif, capable de travailler avec les autres... en disant la vérité.
3. la confiance accordée prend sa source dans l'intégrité du leader. La confiance est une qualité qui ne peut être acquise et doit être gagnée.
4. Enfin la curiosité et l'audace sont deux autres ingrédients fondamentaux du leadership. Le leader s'interroge sur tout, cherche à apprendre... (pp. 45-48).

De ces qualités, Bennis (1991) précise aussi que des aptitudes conceptuelles spéciales, autres que la passion, l'intégrité, la confiance gagnée, l'audace et la curiosité doivent être présentes au niveau des forces personnelles du leader:

certains traits sont innés sur lesquels le leader ne peut agir. En effet, les possibilités et les talents font de lui un original et non une copie. La véritable compréhension du leadership visionnaire émane donc d'un engagement et du déploiement total de soi (pp. 49-50).

Le personnel de l'organisation est aussi très influencé par les forces personnelles rattachées à la personnalité du leader, surtout les éléments de jugement et d'aptitude du

leader pour diriger l'organisation. En effet, ces traits dominants lui procurent en retour la crédibilité de l'organisation. Cette crédibilité devient une autre force personnelle du leader parce qu'elle fait appel à des qualités comme la constance, la fiabilité et l'intégrité du leader (Bennis 1991, pp. 158).

Pour Roueche, Baker et Rose (1989, p. 41), le courage comme valeur et le pouvoir de prendre l'initiative sont aussi des éléments de forces personnelles du leader qui ont des incidences dans le travail et les changements organisationnels. Le leader doit être habilité à orchestrer les deux. Pour les réaliser, les forces et les qualités liées au courage du leader lui permettent de promouvoir des valeurs personnelles dont la passion, l'intégrité et l'engagement à apprendre dans l'organisation. Ainsi il se sent responsable de motiver les membres du personnel face aux changements en donnant du sens aux buts poursuivis par le personnel et à leurs actions dans l'organisation.

Créativité, facteur de succès

Parmi les forces personnelles du leader, il y a lieu de considérer la qualité de créativité du leader en lien avec le courage et le déploiement total du leader comme valeur et stratégie de leadership. En effet, cette force personnelle de créativité apporte du sens, de l'initiative et du développement dans l'organisation. Également, cette créativité produit un effet systémique dans l'organisation suscitant de nouvelles possibilités dans l'organisation. À cet égard, Russell et al. (1992) découvrent que la créativité en tant que capacité dessert à la fois le leader et l'organisation.

Après avoir exploré la créativité chez une multitude d'organisations pendant 15 ans, ces derniers concluent que la créativité rapporte plus que de s'attarder à de nouvelles capacités et techniques et qu'elle génère de nouvelles idées.

Selon eux, la créativité agit comme force personnelle du leader et conduit à une augmentation dans les capacités de l'organisation pour prendre en main des solutions complexes. La créativité permet aussi la possibilité de relever des défis pour toute l'organisation, défis qui améliorent également la qualité de vie du personnel.

En effet, pour Russel et al. (1992), savoir négocier avec la capacité de gérer sa propre créativité et celle des autres exige plus de profondeur. La capacité de créativité, en tant que manifestation de la force personnelle du leader, permet d'être attentif, de montrer plus de flexibilité dans ses réflexions et ses réponses, de développer de nouvelles façons de négocier dans les situations stressantes et de maintenir un équilibre dans les moments de turbulence.

Toujours en rapport avec les forces personnelles du leader, dont les sentiments et les conflits intérieurs exprimés par Koestenbaum (1993), il faut faire en sorte de s'engager dans ce processus de créativité, lequel permet de gérer cette dimension

intérieure cruciale dans laquelle vos attitudes et vos valeurs affectent votre pensée, vos décisions et votre comportement. Ces capacités intérieures sont le lubrifiant d'une organisation et sont vitales à leur succès. Ils sont des capacités difficiles à gérer et orientées vers le futur.

En effet, la capacité créative du leader permet d'explorer plus en profondeur la compréhension de soi, ses besoins, ses visions et ses motivations profondes. Être à l'écoute de sa propre sagesse et la mettre en action dans tous les aspects de sa vie, sont des attitudes courageuses qui réfèrent «aux choses personnelles, aux sentiments et aux conflits intérieurs». (Koestenbaum 1993, p. V).

Russel et al. (1992) rencontrent ainsi les visées de la force personnelle requise du leader selon Koestenbaum (1993) en tant que caractéristique générale servant aux fondements de leadership visionnaire.

Mentalité de leader alliant perspicacité et vitalité, vision par la pensée

Les capacités de forces personnelles liées à la crédibilité, à l'engagement, au déploiement de soi et à la créativité servent à exprimer les stratégies de courage, d'éthique et de grandeur de leadership. Ces capacités sont également complémentaires à celles identifiant la mentalité de leader à l'intérieur de l'organisation. Les capacités, liées à cette mentalité préconisée de leader, mettent surtout en rapport la perspicacité du leader dans les communications, avec son dynamisme personnel, sa capacité de vision proactive et sa capacité de vision par la pensée comme fondement du leadership visionnaire.

Pour Koestenbaum (1993, p. 44), se forger une mentalité de leader, c'est faire appel à la perspicacité et à la vitalité du leader. C'est aussi saisir l'intelligence du leadership et son intériorité en tant qu'état d'esprit nécessaire à l'action. Par ses vertus

d'ingéniosité, de soin, d'assurance et de force, cet état d'esprit contribue à établir une mentalité de leader en donnant du sens à la vie par la qualité de son travail.

De plus, pour Collins et Lazier (1992, p. 45), la qualité essentielle de la vision est de préserver le magique et l'étincelle qui ont donné naissance à l'organisation. La vision alimente donc la mentalité du leader et sa conviction personnelle. Elle participe à l'élan du leader et au processus de communication qu'il met en place pour obtenir le partage de sa vision à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation.

Ainsi il est à propos de considérer ces capacités du leader de demeurer créatif (ingénieux), perspicace et visionnaire dans son travail et ses communications comme l'expression de l'éthique et du courage du leader. Par ce rapport, le courage et l'éthique, considérés comme vertus et stratégies de grandeur de leadership, servent à établir un fondement de leadership visionnaire parce qu'ils prennent source dans l'organisation et qu'ils donnent du sens à la vie du personnel selon les vertus ciblées par Koestenbaum (1993).

Également, ces vertus sont source d'ingéniosité, de soin, d'assurance et de force personnelle. Ces vertus viennent soutenir le leader à qui l'on demande de faire preuve d'aptitudes conceptuelles et de capacités de relations humaines. En effet, les relations humaines forment un lieu de communication qui sert d'intermédiaire dans l'adhésion du personnel aux directives de l'organisation. Bennis (1991) précise que les possibilités de création et de communication du leader dans l'organisation sont liées avec les talents de conviction du leader et avec ses aptitudes à conceptualiser pour apporter des solutions concrètes: «diriger par la persuasion est un savoir-faire indispensable dans le leadership ...cette aptitude à inspirer et à convaincre par l'empathie et la confiance peut et doit être présente dans toutes les organisations» (p. 159).

Outre les vertus ciblées, la vision par la pensée demeure une stratégie du leader et de celui qui veut communiquer son leadership. Selon Drucker (cité dans Bennis 1991, p. 161), la mentalité du leader se répand dans l'organisation lorsque celui-ci met en priorité la création d'une communauté humaine en y assurant la cohésion du travail avec le but commun de l'organisation, soit la vision partagée.

En effet, la vision partagée et la vision par la pensée peuvent apporter des éléments additionnels à l'essence du leadership, surtout du côté spirituel. Pour Collins et Lazier (1992, p. 45), toucher l'esprit des gens en les aidant à idéaliser leur travail en fonction de la mission, en changeant même la perception des gens envers eux-mêmes forme un but qui rejoint l'intelligence ou la compréhension, l'intériorité et l'esprit de grandeur de leadership requis pour agir.

Discussion à propos des forces et de la mentalité de leader

Ainsi l'ensemble de ces deux caractéristiques, servant de fondement de leadership, est basé sur la capacité de répandre une mentalité de leader dans l'organisation et sur les forces personnelles de ce dernier. Pour le commissaire d'école, élu comme le leader et le représentant des parents de son secteur dans l'organisation scolaire, avoir une mentalité de leader consiste à être visionnaire, leader de son milieu et membre faisant équipe avec son conseil d'administration. En agissant de cette manière, le commissaire stimule et confirme dans cet état, le sentiment de grandeur de l'organisation. Individus et organisations arrivent alors à penser et à agir à la façon des leaders.

Ils y arrivent en participant activement à l'orientation de certaines politiques et en partageant leurs convictions et leurs visions de l'éducation. Par exemple, le commissaire joue son rôle lorsqu'il contribue à prioriser la création d'une communauté humaine et qu'il s'implique dans les décisions et les orientations adoptées à son conseil d'administration.

Également cette mentalité de leader, supportée par le courage et l'éthique, permet à ceux et celles qui ont le mandat de gérer au nom du conseil d'administration d'appliquer les volontés et les décisions du Conseil, de composer et de maintenir la signification des actions en rapport avec la vision et les politiques établies, de les évaluer, de rechercher les défis et de viser l'avancement.

Dans cette optique, cette délégation de pouvoir laisse l'ouverture nécessaire pour répandre l'intelligence du leadership et pour mettre à profit les vertus d'ingéniosité, de soin, d'assurance et de force nécessaire. À cet égard, Murphy (1987) rappelle que vouloir donner un sens à la vie par la qualité de son travail rejoint des éléments de communication et de relations interpersonnelles qui peuvent aider à faire progresser le leadership individuel et organisationnel de son milieu.

Pour le milieu scolaire, cela consiste à demeurer en contact avec la communauté et à créer des liens transparents de communications formelles et informelles dans la démarche de vision de l'avenir de l'organisation. Ces caractéristiques de fondements, qui représentent les forces et la mentalité de leader dans une organisation, doivent s'intégrer au leadership visionnaire d'un directeur d'école, lequel doit accepter d'assumer les défis, être proactif, évaluer les actions entreprises et diriger en fonction de prospective pour faire avancer l'organisation.

Certes le travail du leader ou du directeur consiste à créer et à communiquer la vision pour soutenir la mentalité de leadership dans l'organisation. Celui-ci devient l'ultime responsable de sa vision personnelle et de celle de l'organisation. Pour réussir, il s'engage dans une vision organisationnelle en ayant des principes moraux qu'il véhicule grâce à ses valeurs internes (Murphy 1987, pp. 305-322).

Cette quête de sens, face à la mentalité de leadership et de valeurs à promouvoir, contribuent à l'amélioration de l'école. Pour Batsis (1987), avec les concepts

d'excellence et d'efficacité, pour Lawson (1988) avec la conduite des écoles, et pour Barth (1990, p. 176) l'amélioration de l'école passe par l'intérieur, par la conception unifiée et partagée de cette vision de l'école. L'école se comporte alors comme une communauté d'apprenants.

Ce partage de la vision de l'école intervient auprès du personnel pour supporter la vision qui est souvent synonyme de mission de l'organisation. Cette mission partagée fait en sorte que les comportements ne sont pas que des répliques inconsistantes mais traduisent un comportement d'apprenants qui exerce chez chacun le leadership nécessaire à l'accomplissement de sa tâche au sein de l'organisation. De cette manière, tous les membres travaillent à édifier et à répandre avec professionnalisme la mentalité de leadership et à utiliser ses forces personnelles dont la créativité pour promouvoir cette même mentalité à l'intérieur de l'organisation.

Il est ainsi à prévoir le développement et l'opérationnalisation de nouvelles façons de penser et d'agir pour le leader et une nouvelle façon de diriger l'organisation. Diriger consiste alors à garder le cap vers l'ouverture du personnel de l'organisation à de nouvelles réalités, à conserver l'authenticité de la démarche, à ne pas perdre de vue les objectifs fixés à l'intérieur de la mission éducative, à préserver le caractère impératif de la qualité professionnelle de l'action entreprise et à assurer la perception positive du personnel qui vit à l'intérieur de l'organisation, quelque soit son niveau d'opération (Rapport annuel du Conseil Supérieur de l'éducation, 1992-1993, pp. 22-23).

Cette synthèse confirme ainsi la présence des caractéristiques telles que la force et la mentalité de leader dans une organisation scolaire et en constituent des sources de fondements. La figure suivante établit des liens avec des caractéristiques qui soutiennent également des facteurs d'actualisation de fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire. La présence des capacités et des qualités des

leaders pour diriger l'organisation scolaire est source de leadership et de créativité et devient pour les dirigeants d'une organisation scolaire des facteurs d'actualisation.

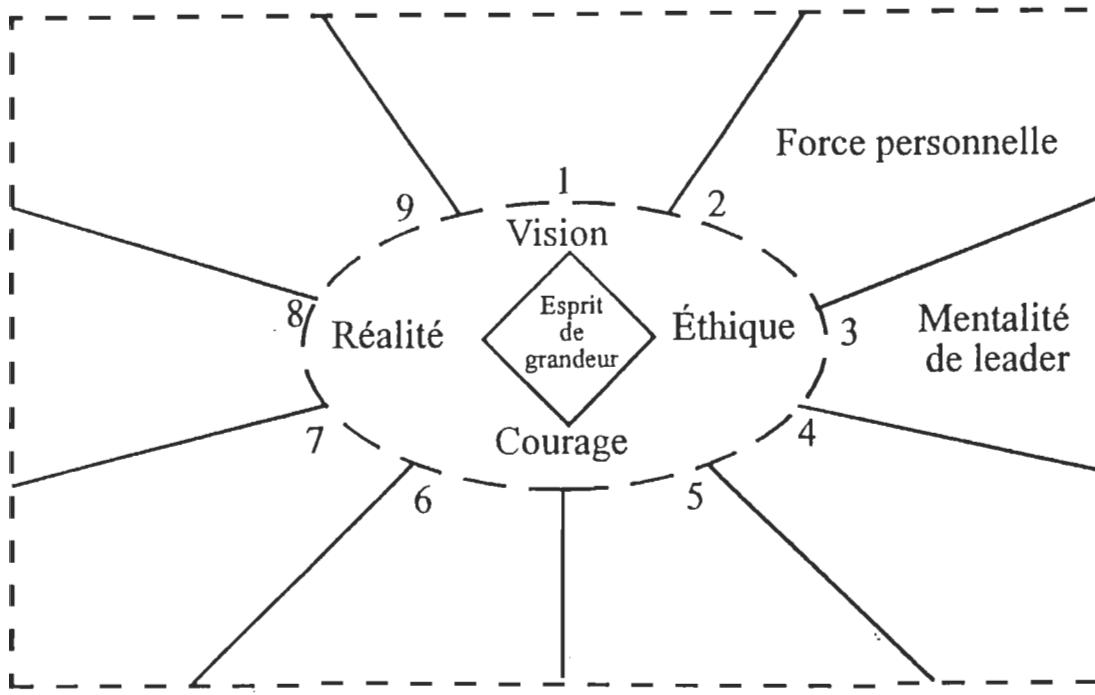


Figure 4. Facteurs d'actualisation liés au second grand secteur sur les caractéristiques de force et de mentalité de l'esprit de grandeur de leadership.

-Favoriser, par des politiques liées aux stratégies de grandeur, l'opération et la réalisation de mandats mettant à profit les capacités et les qualités des leaders scolaires dont la créativité.

-Diriger à l'aide du leadership vise à faire avancer et progresser les côtés individuels et collectifs ainsi que les côtés pragmatiques et philosophiques des membres de l'organisation.

-Diriger consiste à créer et à communiquer la vision dans l'organisation en terme de mission à remplir.

Apprentissage par l'entraînement au leadership

Avant d'aborder cette partie sur l'apprentissage, il est à propos de signaler que les trois prochaines caractéristiques sont également présentées dans une perspective de vision globale de la réalité d'une organisation. En ce sens, elles rejoignent l'esprit de grandeur de leadership de Koestenbaum (1993). Cet esprit, de par son côté pragmatique, vise l'efficacité, la durée par le changement. Le côté philosophique de cet esprit de grandeur s'attarde à la personnalité, au caractère et à la profondeur. Ces deux côtés de l'esprit de grandeur sont présents dans les trois caractéristiques regroupées et servent à établir les fondements de leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

L'apprentissage par l'entraînement au leadership s'étend donc jusqu'à l'approfondissement de l'esprit de leadership ainsi qu'à la prise en charge de la grandeur. Ces trois caractéristiques puisent dans les vertus et stratégies de courage et de réalité pour assurer le leadership de l'organisation.

Pour Koestenbaum (1993, pp. 45-46), l'entraînement au leadership a pour but de maintenir et d'assumer la grandeur dans les conduites de leadership. Ces conduites exécutées par le leader, sont composées d'apprentissage et d'enseignement à autrui afin de diriger l'organisation, d'approfondir l'esprit de leadership et de prendre en charge la grandeur.

Bien que déjà abordé, ce rôle de direction, assuré par le leader pour diriger l'organisation comprend en plus de l'apprentissage et de l'entraînement au leadership, la responsabilité pour le leader de l'enseigner. En ce sens, ces caractéristiques sur l'apprentissage et l'entraînement servent de fondements au leadership visionnaire.

De façon plus pointue, l'apprentissage et l'entraînement au leadership servent à faire grandir autant le leader que l'organisation. En effet, pour Bennis (1991, p. 63), la

volonté du leader et son courage comme expression de grandeur de leadership favorisent l'expression de son besoin de s'exprimer, de rechercher toutes les occasions d'apprendre et de transmettre à autrui ses connaissances et son enthousiasme. Ces occasions d'apprendre font en sorte qu'il obtient des résultats qui servent au dépassement à l'intérieur de l'organisation.

Également, l'entraînement au leadership doit composer en particulier avec la stratégie de la réalité du modèle des Quatre coins. En effet, la stratégie de réalité apporte un soutien au dirigeant dans les conduites de leadership, lui permet d'analyser et de s'entraîner à observer la situation de l'organisation et lui permet aussi d'être averti de la culture sociale qui constitue son milieu de vie et de travail (Koestenbaum 1993, pp. 49, 98).

Ces diverses formes d'entraînement et d'apprentissage, face à cette culture sociale, misent sur diverses facettes de la réalité. Ces formes se servent des occasions d'apprendre, de l'expérience et du dépassement, de la passion, de la perception, du changement et de la délégation à l'intérieur de l'organisation. La réalité permet donc au leader de se soucier du bien et des besoins des autres. Cette vertu et cette stratégie supportent le leader dans sa recherche de perfectionnement de sa compétence.

Le leader exerce aussi une forme d'apprentissage par expérience lorsqu'il considère ses actions comme des occasions de s'engager. En effet, ses actions deviennent des lieux d'implication de son propre apprentissage. Ces lieux font en sorte qu'il peut s'interroger, expérimenter, mettre à profit le dépassement du personnel et le besoin de s'engager à tous les niveaux de l'organisation. Ces actions du leader, sources d'apprentissage par expérience dans une organisation, influencent la vision, l'inspiration, l'empathie et la crédibilité du leader. Ainsi, ces caractéristiques sur l'apprentissage et l'entraînement orientent le leader vers la prospective qui consiste à

savoir lire le présent, à être proactif pour anticiper le travail et à accepter d'assumer l'ambiguité et l'incertitude (Bennis 1991, pp.173-181).

En résumé, cette caractéristique générale d'entraînement au leadership chevauche par l'apprentissage, par l'approfondissement et par la prise en charge, l'ouverture à la grandeur de leadership de Koestenbaum (1993, p. 45), condition que Bennis lie à l'apprentissage et au développement de l'organisation dans son ensemble. Cette grandeur consiste alors à rechercher l'auto-déploiement du leader et de l'organisation, à rechercher l'expression pleine et libre du leader et à savoir qu'aucun leader n'apparaît comme tel pour le plaisir de l'être. Bennis reconnaît la nécessité de s'entraîner au leadership lorsqu'il constate que chacun des leaders rencontrés dans ses recherches a en commun le souci de progresser tout au long de sa vie. La tâche du leader de l'organisation et son principal défi se résument alors à favoriser la croissance et le développement des membres (Bennis 1991, pp. 15, 185).

En s'inspirant de l'analyse du Club de Rome, qui se lança en 1972 dans une étude de l'apprentissage et qu'il tenta de définir comme des « limites identifiées qui restreignent nos possibilités de croissance », Bennis (1991, pp. 75-76) tire sa propre définition du leader en lien avec cet apprentissage du leadership par expérience:

Comme, par définition, chaque leader est unique, ce qu'il apprend et comment il s'en sert pour modeler l'avenir sont des paramètres propres à chacun ...les leaders sont au moins autant le produit de leur expérience et de la leçon qu'ils savent en tirer que de leurs aptitudes et compétences.

Ainsi il n'est pas étonnant d'associer et même d'identifier l'entraînement et l'apprentissage par expérience à l'auto-déploiement du leader et à son expression pleine et entière. Pour Bennis (1991), il devient «évident que, pour devenir un véritable leader, il faut connaître le monde autant que se connaître soi-même» (p. 76). Cela se traduit alors par une quête de qualité des gestes posés et par une quête de qualité de la grandeur de la vision répondant ainsi aux aspirations profondes du leader comme à

celles de l'organisation. Véritable force motrice, cette quête de qualité suscite l'engagement dans le travail, voire l'amour du travail. Pour en arriver là, Bennis propose d'étudier ce qu'est le changement, quatrième et dernière étape de l'étude des caractéristiques servant de fondement au leadership visionnaire (Bennis, cité dans Le Groupe Innovation, 1993, p. 72).

Mais le leader, en l'occurrence le directeur d'école, peut-il compter sur sa propre expression de leader pour assurer le progrès, le changement et le développement de l'organisation scolaire?

L'étude de Bennis (1991, p. 63), même si elle ne vise pas ce type d'organisation, permet au directeur d'école de pouvoir s'inspirer certainement de la même logique à propos de l'apprentissage et de l'entraînement au leadership. Cet auteur considère que l'exploitation avec passion du potentiel du leader, des perspectives de la vie d'une organisation et de son personnel sont des formes d'apprentissage de leadership. En ce sens, elles sont des conduites de leadership qui peuvent assurer le développement de l'organisation scolaire.

En effet, ces conduites peuvent s'appliquer selon les critères d'une école performante. Selon Lawson (1988), les manifestations et les facteurs déterminants de ces écoles sont des gens qui ressentent leur importance dans l'organisation, des gens qui apprennent, à qui on fait appel à l'égard de leur compétence, des gens qui font partie de la communauté et pour qui le travail est valorisant.

Aussi, apprendre à conduire exige du leader qu'il apprenne à se servir de son sens de perception, de son authenticité dans la lecture de son environnement et de l'alliance avec des partenaires pour poursuivre la vision à long terme. En enseignant l'art de diriger, le leader et l'organisation apprennent à déléguer, à développer l'autonomie, à prêter soutien, à travailler en commun (Koestenbaum 1993, pp. 34, 44-56).

Maintenir et assumer la grandeur dans les conduites de leadership trouvent alors des applications concrètes dans les neuf conditions de base de conduites de leadership que fait ressortir la recherche de Tift (1990). Les applications de cette recherche sont présentées dans un tableau synthèse et peuvent servir d'encadrement au leadership des directeurs d'écoles ainsi qu'à l'ensemble de l'organisation scolaire:

1. une bonne connaissance du milieu communautaire et l'obtention de l'engagement du personnel en retour des attentes exprimées;
2. un conseil d'administration qui respecte les rôles, buts et priorités des membres de l'équipe école;
3. l'identification des sources de leadership, les différents styles de management et de leadership appropriés au milieu;
4. la compréhension du processus de décision et des principes de résolution de problèmes incluant les plans d'action par le personnel;
5. l'analyse des problèmes et la façon de rendre les décisions;
6. des stratégies pour agir lors de résolution de conflit;
7. une grande visibilité et la capacité de supporter le stress de la gestion, la critique;
8. la capacité de jouer des rôles et de formuler des attentes en vue d'assurer le succès;
9. une procédure pour aider les directions d'écoles à se construire une vision et à développer des stratégies pour atteindre cette vision.

Aussi les conditions de ces applications reposent sur des modèles d'apprentissage et d'entraînement qui tiennent compte de la passion, de l'expérience, de l'engagement et des orientations philosophiques telles que les stratégies de grandeur de leadership comme facteurs déterminants. En effet, les modèles d'apprentissage conduisant à des écoles performantes concernent le changement, l'ardeur au travail, l'insistance d'un directeur pour gérer selon une pensée à long terme, la conscience des relations et des communications dans l'organisation. Enfin le leader (directeur) doit accorder beaucoup d'emphases sur les concepts intangibles comme la vision, les valeurs, la motivation, les capacités de communication et de gestion (Lawson, 1988).

Approfondissement de l'esprit

Tel que signalé dès le début du développement sur *l'apprentissage par l'entraînement au leadership*, l'approfondissement de l'esprit de leadership fait l'objet d'un développement complémentaire dans l'apprentissage des conduites de leadership. Cet approfondissement et ses ressources, que l'on retrouve dans les caractéristiques de la grille d'analyse de Koestenbaum (1993), participent à fonder également le leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Ainsi, la quête de grandeur implique la nécessité de consolider et de transformer, d'approfondir l'esprit de leadership. C'est alors parvenir à diriger le travail de l'esprit. L'approfondissement du leadership consiste à considérer la responsabilité de la personne avant tout; ici la tâche du leader, comme conduite de leadership, se tourne vers la responsabilité personnelle des membres, c'est-à-dire savoir et se rappeler qu'elle est enracinée dans le libre arbitre de chacun (Koestenbaum 1993, p. 2).

Pour Bennis (1991), cette structure basée sur la réflexion, sur la quête de grandeur et sur l'attitude du leader pour diriger se signale par des éléments, des traits ou des

qualités de vision qu'il considère être des facteurs de réussite et d'actualisation du leadership dans une organisation. Ces éléments sont:

une solide éducation, une curiosité incommensurable, un enthousiasme débordant, la confiance dans les hommes et le travail en équipe, la volonté de prendre des risques, la recherche d'une croissance à long terme plutôt que des profits à court terme, un engagement à l'égard de l'excellence, la rapidité de réaction, la vertu et la vision (p. 199).

Pour Adler et Adler (1988, pp. 410-417), arriver à diriger le travail de l'esprit et approfondir l'esprit de leadership sont des conditions pour atteindre l'efficacité du personnel. Elles sont reliées à l'identification du personnel et à son degré d'implication dans l'organisation, à la personnalisation des dossiers et à des objectifs qui font appel à un engagement volontaire, à une intégration graduelle du personnel selon un processus de concertation et à un alignement plus cohérent des paliers de décision basés sur l'esprit d'équipe. Selon Barth (1990, p. 176), il faut insister pour changer l'inacceptable et clarifier chez chacun leur vision personnelle. Cet auteur définit ici les enseignants comme des agents de changement à l'intérieur d'une école, seulement s'ils opèrent à partir de leur propre vision personnelle et de leur propre acceptation des directives. Pour arriver à ces changements, il leur faut trouver des façons de faire qui réconcilient les besoins de la population et les buts de l'organisation.

L'approfondissement de l'esprit de leadership par les leaders et par les organisations est inévitablement confronté à la nature de l'homme. C'est pourquoi les valeurs, les engagements, les convictions et même les passions sont autant d'éléments qui sont à la base de toute organisation (Drucker, cité dans Bennis, 1991, p. 161).

À cet effet, la recherche désire souligner cet approfondissement de l'esprit de grandeur relevant de la tâche des écoles qui ont à vivre un «leadership de vision» et à le mettre à exécution (Conseil supérieur de l'Éducation, Bulletin d'information, 1993, p. 2).

Cette implication concernant l'approfondissement du leadership dans la tâche des écoles relève des défis même de l'éducation, de sa raison d'être. La vision des apprentissages concerne alors l'existence et le maintien de valeurs morales au sein de la société et rejoint la nécessité de parvenir à diriger le travail de l'esprit.

Cette implication de la vision des apprentissages, l'école québécoise s'en acquitte et la réalise dans la préparation aux rôles sociaux. De plus, selon le Groupe de travail du Ministère de l'Éducation du Québec (1994, pp. 16-18), l'école doit remettre en question l'exercice de ce rôle, la manière dont l'école doit le concevoir et les accents nouveaux à mettre dans l'exercice de ce rôle.

Ainsi, l'approfondissement du leadership de vision passe d'abord par l'éducation aux valeurs qui peuvent être dites et enseignées à travers l'activité intellectuelle comme le respect de la vérité, le goût du dépassement, le plaisir de connaître, la rigueur... L'école y parvient également par l'enseignement religieux, véhicule privilégié qui a servi jusqu'à maintenant l'éducation aux valeurs.

Cependant, tout en questionnant le rôle actuel de cet enseignement face à la diversité des croyances, le groupe de travail interroge la responsabilité du système actuel et indirectement l'approfondissement du leadership de l'organisation scolaire pour que soit créé un espace d'éducation civique comme nouveau moyen s'adressant à tous, compte tenu du regroupement plus fréquent des écoles selon l'appartenance de la langue et compte tenu du métissage de la population.

Également selon Bennis (1991), il existe de nouvelles façons de faire pour assurer et accentuer la responsabilité personnelle à l'intérieur de l'organisation. En effet, il y a lieu d'observer les éléments qui ont contribué à la réaliser. Dans ces entreprises et a fortiori dans les écoles existent:

1. des employés qui se sentent importants et des acteurs dans le succès de l'organisation;
2. des leaders qui savent apprécier le savoir et l'excellence;
3. des employés qui forment une communauté, une équipe où l'appartenance est importante;
4. un travail passionnant sous la direction d'un vrai leader.

Ainsi le pouvoir d'attraction de ces façons de faire dynamise les employés et les pousse à adopter une vision motivante de l'organisation (Bennis, cité dans Le Groupe Innovation, 1993, pp. 70-71).

Diriger le travail de l'esprit et l'approfondissement de l'esprit et de la grandeur de leadership sont ainsi des caractéristiques très présentes pour une organisation scolaire. Pouvoir s'en servir devient un défi qui sert d'ancrage et de fondement au leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Prise en charge de la grandeur de son rôle de leader

Cette sixième caractéristique de la grille d'analyse, portant sur la prise en charge, est aussi reliée à l'apprentissage par l'entraînement et à l'approfondissement du leadership pour les fins de la recherche. Ces trois caractéristiques forment un grand secteur, où se retrouvent des facteurs d'actualisation du leadership qui seront développés conjointement à la partie *Discussion à propos de l'apprentissage, de l'approfondissement et de la prise en charge* qui suit. Cette caractéristique de prise en charge vient aussi identifier des ressources et des stratégies de fondements de leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

La prise en charge de la grandeur de leadership passe sans aucun doute par l'étude du rôle de leader, par les stratégies et par les valeurs de vision, de courage, d'éthique et de réalité. «Être chef, diriger, signifie encore avoir atteint la plénitude du vouloir, ...c'est revendiquer le pouvoir de votre liberté. ...Assumer le rôle de chef réclame un changement non seulement de votre façon de penser et d'agir mais aussi de votre façon de vouloir» (Koestenbaum, 1993, pp. 3).

Cette caractéristique met aussi au défi la force de caractère du leader et sa personnalité qui doit prendre en charge le rôle de leader et son éthique dans sa façon de penser et d'agir et même dans le fait de diriger le travail de l'esprit (Koestenbaum, 1993, pp. 16-21).

Concernant la prise en charge du rôle de leader, trois ressources sont abordées en vue d'établir un rapport venant appuyer cette caractéristique de prise en charge comme fondement de leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Ces ressources sont l'aptitude du leader, le pouvoir de création d'une idéologie dans l'organisation et le leadership pédagogique.

Comme première ressource, il y a l'aptitude générale à transformer et à organiser de nouvelles façons de faire.

Pour Bennis (1991, p. 177), cette caractéristique de prise en charge signifie que les qualités personnelles du leader sont mises au service de l'organisation. Ainsi, l'organisation se transforme en entier jusqu'à sa façon de faire les choses. En effet, de nouvelles tâches se dessinent au sein de l'organisation. Les leaders doivent prendre en charge l'établissement et la réalisation de la mission parmi leurs nouvelles fonctions administratives. Ainsi Bennis (1991) cite comme «vitales aujourd'hui» de développer des fonctions en lien avec cette aptitude générale à transformer et à organiser de nouvelles façons de faire. Ces fonctions sont de:

- 1 «définir la mission;
- 2 créer un environnement flexible, apte à évaluer, à encourager, à développer le plein potentiel du personnel;
- 3 revoir la culture de l'entreprise en rapport avec la créativité, l'autonomie et la formation continue dans l'organisation;
- 4 transformer l'organisation de pyramide rigide en un réseau en constante évolution, fait d'unités autonomes» (p. 177).

La seconde ressource concerne la création, la conservation et le renouvellement de la mission et de son idéologie.

Pour poursuivre cette prise en charge, le directeur d'école peut de son côté exploiter plus en profondeur les aspects du leadership pédagogique. En effet, le leadership pédagogique réfère à l'idéologie existante dans l'organisation, aux devis de communication et à l'identité de ceux qui en sont membres. Pour Murphy (1987, pp. 305-322), le travail d'un leader consiste à être le gardien des valeurs de l'organisation et à identifier les rôles clés: définir la mission, construire un ensemble de buts de l'organisation, défendre l'intégrité de l'institution et maintenir l'ordre dans les conflits organisationnels.

Enfin la prise en charge du leadership pédagogique demeure un moyen de consolider et d'assurer l'efficacité des écoles. Elle agit en ce sens comme troisième ressource servant aussi d'assise à des fondements de leadership visionnaire.

Dans le document *Séminaires régionaux* de la Centrale de l'enseignement du Québec (1991, p. 50), la prise en charge du rôle de leader s'actualise par ce facteur de développement qu'est le leadership pédagogique. En effet, ce facteur de leadership pédagogique joue un rôle important dans la désignation des écoles ayant un taux de réussite élevé.

Selon diverses études américaines et québécoises dont Eisner [cité dans MEQ, 1990 a)] et Brunet, Corriveau et Maduro (1989), cette corrélation positive à l'égard du leadership en fonction de la direction d'une école apporte un soutien concret au personnel enseignant. [Borger, cité dans MEQ, 1990 a)]. Aussi, des politiques qui visent à créer un environnement ordonné et à soutenir un enseignement efficace [Walberg, cité dans MEQ, 1990 a)] sont des facteurs très importants dans la désignation des écoles ayant un taux de réussite élevé.

La prise en charge par un leadership pédagogique exerce une corrélation positive conditionnant l'efficacité et le professionnalisme des enseignants. Ce conditionnement comprend la participation des enseignants au processus de décision pour atteindre un plus grand professionnalisme. Ce processus agit sur le ressourcement continual de l'école, a pour impact d'augmenter l'engagement envers la totalité de la communauté scolaire. Il invite le leader à scruter et à analyser l'attitude et les actions du personnel dans les motifs qui les font agir (Wallace et al., 1990).

Pour une nouvelle organisation du travail et selon l'esprit du Conseil supérieur de l'Éducation (1993), il est nécessaire de considérer des apprentissages et de réaliser des changements, de soutenir et de renforcer la motivation de l'élève. Ces tâches se conçoivent donc sous l'angle de la pénétration de l'esprit et du "leadership de vision" consistant à expérimenter un nouveau modèle et y vivre la prise en charge de nouvelles tâches pour le personnel d'une organisation scolaire.

Ainsi trois tâches essentielles influent sur le leadership pédagogique: «rechercher le consensus qui permet de circonscrire le mieux possible le rôle spécifique de l'institution scolaire, définir les grands objectifs de l'éducation et préciser les moyens» (Conseil supérieur de l'Éducation, 1993).

Le Conseil propose donc «un grand chantier collectif» dont une partie concerne la gestion administrative. Cela consiste à modifier la manière de diriger en ayant une approche et une volonté de mobilisation des personnes, en proposant une direction, en proposant également de mieux distinguer et répartir les mandats, en changeant la façon d'aborder le financement qui doit s'établir en fonction de la mission éducative et en rendant compte de la qualité des services dispensés.

L'autre partie de la gestion de l'éducation rejoignant le leadership pédagogique se situe dans le partage d'un projet commun où l'innovation constitue une exigence de la mission éducative. À cet égard, pour le Conseil, les gestionnaires doivent encourager le fonctionnement d'unités de travail autonomes et responsables, tenir compte des besoins des personnes et miser sur leurs compétences.

Enfin il est proposé de développer le leadership des gestionnaires, de se tourner vers un projet commun, de mettre sur pied des mécanismes d'information, d'échanges et de concertation. Les leaders, gestionnaires et membres commissaires doivent être capables de répondre solidairement et publiquement des résultats obtenus en éducation à partir d'une responsabilité locale pleinement assumée.

Le Conseil supérieur de l'Éducation dans son Rapport annuel (1992-1993, p. 47) propose, dans l'optique de la nouvelle phase de démocratisation de l'éducation, de passer à un système d'action de type convivial comme assise des apprentissages. L'organisation conviviale se fonde ultimement sur les valeurs liées à la responsabilisation des personnels et à l'appartenance communautaire. Ce développement vers une organisation plus conviviale est aussi orienté vers la qualité des relations, vers l'engagement à la base et vers le changement et ses stratégies, également des caractéristique qui seront développées dans le dernier grand secteur soit les points

*Être à l'affût du changement de perspective par des stratégies appropriées,
Développement et généralisation du leadership et Maîtrise par le leadership.*

Discussion à propos de l'apprentissage, de l'approfondissement et de la prise en charge

Le développement de ces trois caractéristiques à l'intérieur de l'organisation fait partie de l'essentiel du leadership selon Koestenbaum. Il rappelle le cadre opérationnel de son modèle des Quatre coins de l'esprit de grandeur de leadership qui soutient également ces trois caractéristiques en ces termes:

la *grandeur* signifie que vous avez des normes, des règles; la *vision* vous donne la hauteur de vue; la *réalité* signifie que vous affrontez le marché, les faits dans leur pragmatisme; l'*éthique* renvoie aux autres -il s'agit de faire cas de leurs sentiments; le *courage* est la force et la liberté du vouloir (1993, p. 50).

Aussi les stratégies et les valeurs véhiculées par le modèle des Quatre coins doivent faire grandir autant le leader que l'organisation. En ce sens, ces trois caractéristiques exercent des assises pour assurer le leadership visionnaire dans une organisation scolaire également. Ces caractéristiques portent sur les besoins d'expression du leader, les occasions d'apprendre et de s'engager existants dans l'organisation, sur le dépassement par l'entraînement, sur l'apprentissage par expérience et sur le développement personnel et collectif des membres de l'organisation.

Enfin l'esprit de grandeur s'appuie sur les deux côtés du modèle, soit le côté pragmatique qui fait appel à des normes, à des faits et à la survie de l'organisation pour affronter le marché, soit le côté philosophique où la hauteur de vue, les sentiments et la volonté du leader doivent appuyer le message et les principes. Dans la rencontre de ces deux côtés de l'esprit de grandeur s'exercent aussi les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Également, les moyens et l'encadrement faisant appel au professionnalisme et à l'innovation mis à la disposition du personnel

scolaire, politique, administratif ou du personnel enseignant doivent être supportés par cette même vision globale de la réalité d'une organisation.

Ainsi il y a lieu d'explorer les stratégies et les conduites de leadership qui vont faire apprendre, approfondir et prendre en charge l'organisation toute entière, c'est-à-dire les façons de penser et d'agir et même la façon de vouloir. Ce modèle de Koestenbaum (1993) et les formes d'apprentissage, liés à une idéologie telle que le leadership pédagogique et aussi liés aux concepts intangibles comme la vision, les valeurs, la motivation, et les capacités de communication et de gestion, servent ainsi à fonder et à établir le leadership visionnaire à l'intérieur d'une organisation scolaire. Ils le font lorsqu'ils responsabilisent et rendent l'organisation plus conviviale grâce à la qualité des relations, à l'engagement à la base et au changement mis de l'avant dans l'organisation.

La Figure 5 présente des caractéristiques de leadership liées à l'action concertée, aux occasions d'apprendre et d'engagement et au développement personnel et collectif des membres de l'organisation. Pour y arriver, le leader doit compter sur la créativité de son personnel, l'esprit d'appartenance communautaire, sur le leadership de vision et pédagogique. Il doit posséder des aptitudes et des capacités personnelles de réflexion pour transformer l'organisation au besoin tout en continuant à assurer le rôle de chef comme leader scolaire de son école ou à partir de son milieu.

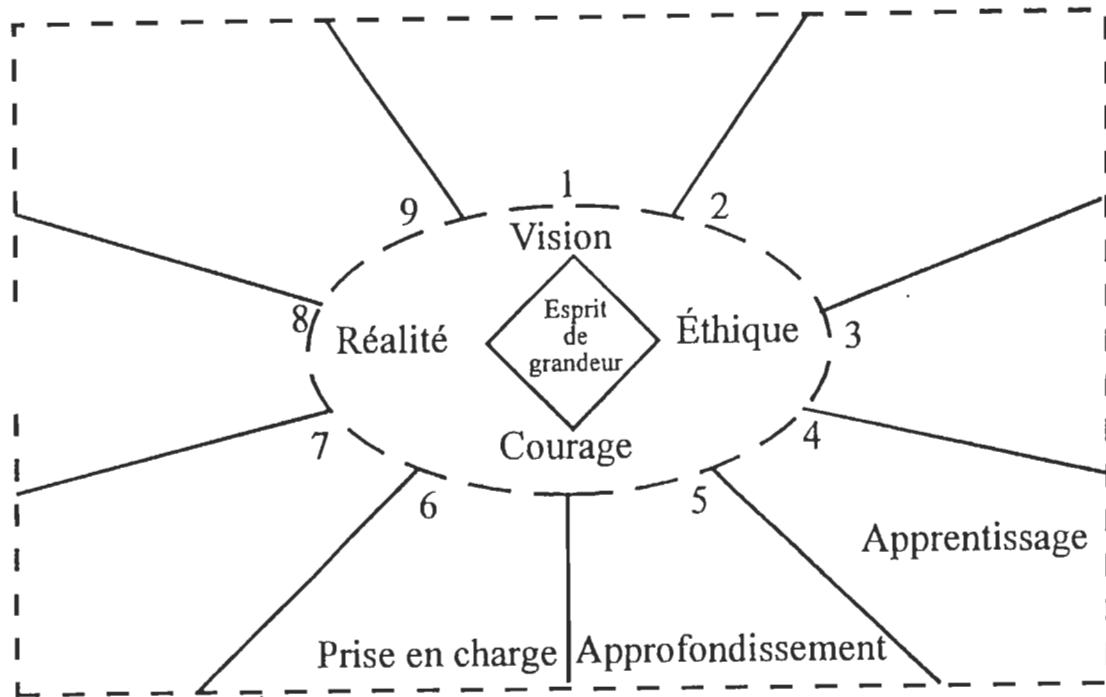


Figure 5. Facteurs d'actualisation liés au troisième grand secteur sur les caractéristiques de prise en charge, d'approfondissement et d'apprentissage de l'esprit de grandeur de leadership.

- Capacités personnelles de conceptualisation et d'apprentissage du leader scolaire.
- Mise en place de communications portant sur la recherche d'actions concertées pour favoriser l'appartenance communautaire.
 - Par son rôle de chef, le leader met à profit ses aptitudes à transformer l'organisation tout en responsabilisant son personnel comme des membres impliqués dans ce processus.
 - Par l'exercice d'un leadership de vision, le leader communique cette vision en laissant un espace de créativité susceptible de susciter l'adhésion à cette vision partagée,

d'apporter des projets signifiants et stimulants dans le milieu scolaire basés sur une idéologie orientée vers un leadership pédagogique.

Être à l'affût du changement de perspective par des stratégies appropriées

Les trois dernières caractéristiques de leadership qui ressortent à partir du modèle de Koestenbaum (1993) invitent le leader à s'engager en tenant compte en particulier de la vision d'une organisation comme partie prenante du leadership ainsi que des trois autres stratégies de grandeur, soit l'éthique, le courage et la réalité.

Les développements et rapprochements de chacune de ces caractéristiques sont présentées aux points *Être à l'affût du changement de perspective par des stratégies appropriées*, *Développement et généralisation du leadership*, et *Maîtrise par le leadership* afin de rappeler leurs incidences en fonction des fondements de leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Les caractéristiques discutées sont donc les stratégies de changement, le développement et la généralisation du leadership et la maîtrise par le leadership.

La présente étude fait donc ressortir diverses stratégies et axes de développement. Lors de la discussion à la partie *Discussion sur le changement, le développement et la maîtrise par le leadership*, cette étude rappelle les liens entre ces caractéristiques et aussi leurs rapports comme fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Ainsi cette caractéristique sur le changement est liée au changement de perspective dans l'action du leader d'une organisation, changement qui rejoint l'essence du leadership et qui devient pour le leader une autre façon d'affronter les situations limites de l'existence. En effet, être à l'affût du changement conduit le leader dans cette première partie à initier des transformations dans l'organisation.

Ces transformations recherchées visent à développer, motiver et soutenir la qualité des actions comme aussi à augmenter l'efficacité chez le leader et son organisation. Ces transformations «ne doivent pas s'opérer au niveau des capacités et du savoir-faire, mais dans la nature même de la personne», signale Koestenbaum (1993, pp. 20-21), pour qui le leader a la responsabilité de pénétrer les personnes au plus profond, de toucher leur cœur, de déchaîner leur création et de provoquer leur volonté.

Pour arriver à opérationnaliser ces changements, le leader doit aussi tenir compte de l'attitude générale de l'organisation. La présente étude signale cinq stratégies signalées par la recherche documentaire dans les organisations.

Le changement à long terme, la vision et l'engagement de toute l'organisation forment un premier bloc et une stratégie en réseau permettant d'initier et d'assurer le changement.

Ce premier bloc visant la transformation de l'organisation par le changement est conjuguée à l'exigence pour le leader de s'engager, de demeurer dans un état de transformation, de volonté de changer, de comprendre le leadership comme un processus de changement. Cet engagement au changement pour le leader devient un élément de cette vision déterminante qu'il développe dans l'organisation.

Cette vision déterminante espère et projette un changement à long terme. Elle comprend comme stratégie la création d'une vision directrice, d'un but à atteindre qui s'impose aux autres et une vision qui guide leader et organisation pour convertir cette vision en réalité (Bennis, 1991, pp. 45-47).

Ce but à atteindre impose de rechercher l'excellence et d'assurer le succès en ce qui a trait à la vision d'une organisation scolaire. La base de toute organisation, bien que confrontée à la nature humaine vise la création d'une communauté humaine qui, à

son tour, prend à sa charge le succès d'une école et sa coordination. Enfin cette communauté humaine favorise et conditionne le niveau d'implication du personnel en proposant des directives visant à exercer le changement (Drucker, cité dans Bennis, 1991, p. 161).

Pour une organisation scolaire, une deuxième stratégie sur le changement de perspective vient s'adresser directement à l'attitude d'ouverture du personnel et à leur croyance même. De plus pour le personnel, être en situation de survie devient d'une certaine façon une condition créative pour adhérer et effectuer le changement.

À cet égard, les recherches de Nanus et Bennis (1985) sur le changement et la vision proposent, en particulier au secteur privé, d'utiliser une stratégie de vision, de cibler des valeurs et de permettre aux membres de contribuer au processus de création de la culture de l'organisation pour assurer le changement et le progrès de l'organisation. Cependant, les conclusions de recherche de Murphy (1987, pp. 304-307) pour le domaine scolaire distinguent une conception autre de ce facteur de survie mettant en cause le changement. Le milieu scolaire se sentirait moins préoccupé par ce facteur de survie et par la vision de l'avenir en tant que vision partagée.

Ce milieu recherche davantage la cohérence et la consistance des politiques et des orientations face à la définition de la mission comme étant des facteurs de leur adhésion à l'organisation. Ces facteurs représentent une sorte de survie pour l'organisation. Ils sont grandement dépendants de la crédibilité accordée au leader scolaire, de l'engagement démontré à l'organisation pour soutenir la mission et par voie de conséquence, ces facteurs dépendent de l'adhésion du personnel comme apport créatif et génératrice de changement.

La troisième stratégie sur le changement de perspective traite de l'attitude et du rôle attendu d'une commission scolaire en tant que leader et administrateur du changement.

En effet, être à l'affût de perspective nouvelle signifie pour les commissions scolaires du Québec d'administrer, d'anticiper les besoins de changement, d'innover en ces matières. Cela presuppose l'ouverture d'esprit nécessaire à la réalisation de projets nouveaux et un travail d'équipe de tous les instants. Également, cela presuppose un comportement de commissaire, c'est-à-dire une attitude sage qui sera plus que la rationalité qui guide les administrateurs d'aujourd'hui. Enfin cela signifie de la clairvoyance, une aptitude à penser dans le futur en faisant confiance à la nature humaine sans presser les événements, en apprenant à travailler avec les cadres, à déléguer certaines responsabilités et à communiquer avec tout son milieu (Fédération des Commissions scolaires du Québec, 1990, p. 58).

La quatrième stratégie porte sur le changement de perspective dans les tâches éducatives. Divers axes de développement, apportés par le Conseil supérieur de l'Éducation, viennent ici desservir ce changement.

Aussi, en étant conscient du manque de dynamisme de l'ensemble des tâches éducatives et administratives dans le réseau scolaire public québécois, dû à un ensemble de règlementations et directives, le Conseil supérieur de l'Éducation (1992-1993, p. 49) invite les gestionnaires scolaires à aménager cette tâche en utilisant au maximum toutes les marges de manoeuvres existantes. Pour les gestionnaires de première ligne, un espace doit être préservé afin que puisse s'opérer un leadership de vision requis de leur part.

Il leur faut également trouver un espace qui leur permettra de faire partager un projet commun, de créer la communauté de vues, de fixer les priorités collectives où sont encouragées et soutenues des unités éducatives responsables, des mécanismes d'échange et de collaboration.

En particulier, trois axes de développement au plan scolaire peuvent soutenir la qualité des actions. Le premier consiste à stimuler la croissance personnelle et la santé mentale de chacun et à évaluer les employés sur la qualité de leur implication. Cet axe stimule le développement professionnel de toute l'organisation. En effet, cet axe contribue à la vision de l'école.

Créer une vision futuriste et holistique devient aussi un deuxième axe de développement. Cette vision fixe un but à long terme à l'organisation. Ce but vise le produit fini de chaque décision, c'est-à-dire l'élève en situation d'apprentissage. Ce but force l'alignement des programmes en fonction de l'administration des directives et des politiques. Aussi, il est essentiel de retrouver l'existence d'un lien entre la structure et la culture de l'organisation scolaire, culture où est imprégnée un esprit de collégialité et un esprit de collaboration.

Pour Ponders et Holmes (1992, p. 407), il y a un aspect important à réaliser dans ce troisième axe de développement, soit de réaliser des prises de décisions faites en équipe où existent des alliances de support et de mentoring susceptibles de développer les ressources humaines du personnel.

Pour mettre en pratique cet axe, le Conseil supérieur de l'Éducation (1992-1993, p. 71) rappelle aux gestionnaires scolaires qu'il leur faut avoir la volonté de faire les choses qui s'imposent, d'effectuer les réformes pour changer les choses et d'avoir la volonté politique de les accomplir. Pour y arriver, le personnel doit se mobiliser autour de visées à poursuivre et s'engager à traduire des croyances en actes et des convictions en responsabilité. «Toutes les actions exigent entre autre la volonté, voire le courage de passer de la parole aux actes».

Enfin dans ce troisième axe, la recherche de support et le *mentoring* a pour objectif final la recherche de l'excellence. En effet, la recherche de l'excellence est grandement

reliée aux succès des administrateurs scolaires ayant des écoles efficaces. En effet, Batsis (1987) conclut qu'il y a du succès lié au changement dans une école lorsqu'elle produit des résultats, recherche l'engagement et vise l'excellence. Ce succès est alors tributaire d'une vision partagée, d'orientations claires, d'attentes clairement énoncées, de capacités de communications et de haut degré de présence et de visibilité.

La cinquième stratégie amène le directeur d'école à la planification du changement. Élément de vision, le changement à long terme comporte une planification comme stratégie de changement. Dans cette planification, le directeur accorde de l'importance pour promouvoir et définir la vision de l'avenir, pour y impliquer son personnel activement et les préparer à participer au changement. Ainsi le discours sur la planification rend le leader transformatif et agent de changement. Il y réussit en travaillant à l'identification des membres, en créant un sentiment d'appartenance, en développant une culture corporative, en faisant appel à des compétences spécifiques dans le cadre d'une approche holistique et en ayant des habiletés à l'empathie (Limerick, 1990, pp. 25-26).

La planification du changement pour transformer et faire avancer l'école passe par la responsabilisation du milieu et la prise de décision le plus près de la base. Les qualités requises du leader sont alors reliées à ses capacités d'adaptation aux transformations dans les organisations. Celui-ci doit être fort, perméable, avoir une pensée créatrice, une maturité personnelle, composer avec le stress, être professionnel, loyal et respecter le code d'éthique au travail (Lehr, 1987).

Aussi un agent de changement est un leader visionnaire, un leader transformatif avec son organisation (Sashkin, 1988). Pour Beaudoin (1987, p. 225), le leadership visionnaire implique la planification mais plus encore. Le leadership de la haute direction d'une organisation ne peut être que cérébral. Il doit être visionnaire,

envoûtant, énergisant. Il doit faire appel aux émotions, au goût du dépassement et au désir de l'excellence.

En résumé, plus d'une stratégie agit conjointement à partir du modèle des Quatre coins de Koestenbaum (1993) et dessert cette caractéristique axée sur le changement de perspective. Les ajustements apportés par le changement visent à augmenter l'efficacité et à soutenir la qualité des actions. Enfin la présente étude s'inspire des dernières orientations et de recommandations portant sur la planification d'un système scolaire plus adapté à la réalité de la mondialisation des marchés et à la compétitivité internationale. À cet égard, cette réalité nouvelle force l'ajustement de changement de perspective dans l'organisation scolaire.

Au nombre de ces ajustements, la présente étude prend en considération le Rapport annuel 1992-1993 du Ministère de l'Éducation qui oriente son analyse vers l'organisation du travail éducatif. Cette analyse a pour fin de changer le modèle actuel. S'engager dans cette voie, signifie pour le Conseil supérieur de l'Éducation (1992-1993):

de revoir cette organisation à la lumière des nouveaux défis de démocratisation qui se présentent dans le champ éducatif, la réussite éducative, des formations de qualité pour toutes et tous, mais également dans la responsabilisation des intervenants et dans l'affirmation plus assurée d'une logique de la différenciation au cœur même du système d'éducation. Prendre conscience du modèle qui nous fait agir est déjà un pas important (p. 45).

Ainsi, le changement de perspective permet de répondre à des attentes et à des besoins qui dépassent les opérations à court terme et une planification à courte vue.

Développement et généralisation du leadership

Cette caractéristique sur le développement et la généralisation du leadership permet des rapprochements avec l'ensemble de la théorie de grandeur de leadership de

Koestenbaum (1993). En effet, pour l'organisation, développer et généraliser le leadership, c'est s'assurer la compréhension et l'articulation constante du sens et des actions du leader, soit son intelligence.

La base de tout développement consiste pour le leader à avoir du jugement et de la force de caractère, de la persévérance et de la ténacité. Elle implique d'inspirer confiance et de demeurer dynamique pour que se réalise cette vision déterminante. Pour Koestenbaum (1993), cette caractéristique générale de développement et de généralisation de l'intelligence du leadership permet au leader et à l'organisation d'agir selon les dimensions du modèle des Quatre coins et de devenir «un administrateur, un éducateur, un leader doublé d'un pédagogue, un apprenti nanti de pouvoirs» (p.20).

Pour Bennis (1991, p. 177), définir la mission, créer un environnement flexible, développer le potentiel du personnel, revoir la culture de l'organisation en rapport avec la formation continue dans l'organisation et tenir compte de son évolution sont des éléments et des stratégies à la disposition de la vision et du développement du leadership. Bennis (1991) observe alors deux grandes nécessités chez le leader pour développer et généraliser le leadership: «déploiement total de soi, engagement, tels sont les paramètres qui aiguisent et affinent tous les dons de l'individu et font de lui un original et non une copie» (p. 50).

Les incidences de cette caractéristique sur le développement et la généralisation du leadership sont étudiées par plusieurs auteurs contemporains qui analysent les comportements organisationnels du milieu scolaire. Ces incidences couvrent quatre facteurs identifiés par des auteurs comme Murphy (1987), Crespo (1988), Ponder et Holmes (1992), Treister (1991) et le Conseil supérieur de l'Éducation (1994). Ces incidences agissent aussi sur le leadership visionnaire d'une organisation scolaire.

1. Le premier facteur agissant sur le développement du leadership s'attarde à la vision et à l'attitude d'ouverture ou de fermeture du personnel scolaire pour procéder au changement et au développement du leadership en milieu scolaire.

Les conclusions sur la vision partagée de Murphy (1987), à propos de la direction et du développement du leadership des établissements scolaires publiques, laissent entendre qu'un directeur d'école n'a pas pour autant un contrôle absolu sur la vision organisationnelle, dû au fait que le personnel pratique une idéologie axée sur la vision, telle que prônée par le secteur des entreprises. Commissaires d'école, directeurs d'école ou gestionnaires scolaires, bien qu'ils soient considérés comme devant être des leaders visionnaires, doivent compter sur un environnement favorable et un personnel sur qui ils n'ont pas nécessairement pleine juridiction. Selon le Rapport annuel du Ministère de l'Éducation (1992-1993, p. 46) à propos de l'univers contrôlé de l'extérieur par rapport au système actuel, il y a peu de marge de manœuvre de développement, réservée au leader à la tête de l'organisation comme à son personnel, pour apporter des innovations et du changement dans les attitudes, ce qui peut entraîner le repliement sur soi du personnel enseignant et des autres personnels et les limiter à des rôles d'exécutants. Le leader scolaire doit tout au moins agir collégialement avec son organisation, aligner les buts et concevoir des stratégies pour que sa vision de leader passe au niveau organisationnel. Or la réalité peut être toute autre.

Selon Crespo (1988, p. 422), «un leadership fort entraînerait de hauts niveaux de cohésion et de concertation». Pour Cohen, [cité dans MEQ, 1990,a)], il faut insister sur le partage d'une même vision de l'éducation, d'un consensus et d'un engagement effectif autour de finalités précises comme des éléments pouvant influencer la réussite scolaire pour s'assurer le développement du leadership visionnaire dans une organisation scolaire.

Également parmi les éléments de développement d'attitudes nouvelles servant de moyens de développer le leadership et de l'actualiser, Ponders et Holmes (1992, p. 416) préconisent que l'école en tant qu'organisation stimule la croissance personnelle et la santé mentale de chacun. De plus, le développement personnel devrait être une partie intégrante de l'évaluation des employés, car la cadence et la qualité des réalisations sont proportionnelles à la volonté d'agir du personnel.

2. De plus, l'adhésion du personnel se manifeste par le partage des responsabilités. Cette adhésion devient un second facteur d'actualisation du leadership pédagogique et agit sur le développement, la généralisation du leadership dans une organisation scolaire.

Pour la Centrale de l'enseignement du Québec (1991, p. 50), le leadership pédagogique revient d'abord à la direction de l'école, mais doit être partagé par le personnel qui y oeuvre. Ce partage est essentiel à la motivation et à la valorisation du travail du personnel. Il concourt également à donner aux élèves une image cohérente de l'école. Suite à une recherche dans les écoles secondaires américaines, Eisner [cité dans MEQ, 1990 a)] arrive à ce même constat: la participation à l'établissement d'orientations communes et aux décisions qui concernent l'éducation est essentielle à la motivation et à la valorisation du travail. Pour le Conseil supérieur de l'Éducation [1987 a], p.31], la revalorisation de la profession enseignante ...passe par l'implication des enseignants dans l'organisation pédagogique et les décisions éducatives qui marquent la vie de l'établissement.

3. La présente étude retient aussi, comme troisième facteur lié au développement et à la généralisation du leadership, divers rôles du leadership visionnaire incluant la compréhension de la mission et celui de demeurer créatif dans un nouveau modèle de gestion.

Selon Treister (1991), le rôle central de l'école consiste à créer une communauté. Pour y arriver, Treister propose de développer la mission en tant que lieu de ralliement de la vision d'une organisation. Le directeur d'école est donc invité à comprendre davantage les attentes du milieu, le rêve souhaité pour la majorité des citoyens qui composent la communauté, les objectifs et les orientations auxquelles ils sont prêts à adhérer. En fonction de ces données, le directeur met en place des éléments de leadership visionnaire comme la direction ou la ligne directrice qu'il fait connaître à son personnel pour répondre à la mission. Le directeur établit aussi des éléments de stratégies pour concrétiser son plan d'action dans un curriculum. Ces derniers éléments jouent alors un rôle de questionnement, d'encadrement et de support à la ligne directrice.

Ces éléments de leadership visionnaire viennent développer divers rôles et fonctions de la mission comme encourager le sens de la communauté, tout en dirigeant l'énergie des individus vers le succès scolaire, identifier la personne dans une perspective d'appartenance à la communauté, renforcer l'estime de soi et la fierté de l'élève, orienter la personne vers la réalisation de sa propre vie. Pour ce, le leader scolaire doit porter son attention à modéliser l'enseignement des valeurs et doit aussi rappeler la mission de l'organisation régulièrement dans la communauté.

Également devant l'insatisfaction de la performance du milieu scolaire américain, l'Association californienne des Administrateurs scolaires propose les paramètres d'un nouveau modèle de gestion comme rôle de leader. Ce modèle comprend la création d'une vision qui passe par l'implication d'un plan stratégique, par la création d'une vision collective et par le souci de promouvoir un leadership d'équipe. Ce nouveau modèle passe par la définition d'un nouveau rôle du directeur d'école dans son équipe. «Le futur directeur d'école doit avoir les capacités reliées au travail de collaboration avec les gens et doit être entraîné dans l'art de faciliter l'expression des valeurs collectives » (1992-1993, p. 38-41).

Également, selon le Rapport annuel (1991-1992) du Conseil supérieur de l'Éducation intitulé: *La gestion de l'Education, nécessité d'un nouveau modèle*, sont suggérées des actions concrètes à mener comme rôle déterminant. Parmi ces actions visant à développer et à généraliser le leadership visionnaire, le Conseil propose de s'arrêter davantage sur la vision de l'avenir, la mobilisation des acteurs, l'organisation communautaire et l'évaluation systémique.

4. Le quatrième facteur de développement et de généralisation du leadership dans une organisation scolaire comprend la possibilité d'arriver à un nouveau modèle de vision des apprentissages.

La compréhension de fondement du leadership visionnaire en milieu scolaire incite les gestionnaires à s'interroger sur l'établissement d'un nouveau modèle de vision des apprentissages. Suite à la problématique actuelle, il y a lieu de souligner l'importance de la responsabilité de l'organisation du travail éducatif tout spécialement pour le personnel enseignant et pour le personnel de gestion de première ligne (Groupe de travail du Ministère de l'Éducation, 1994, p. 46).

Selon ce rapport, ces personnels se situent dans une organisation où existe «un système d'action plutôt hiérarchisé, qui mise davantage sur le respect des consignes que sur la mobilisation» se privant alors de «la créativité et de la responsabilité des personnes».

Aussi les réflexions du Groupe de travail du Ministère de l'Éducation sur les *Profils de formation au primaire et au secondaire* de juin 1994 soulignent cette problématique interne des enseignants dans leur milieu de travail: pour que soit pleinement réalisé le rôle de l'école et l'activité essentielle qui s'y déroule, celle de faire apprendre comme activité essentielle de la croissance, celle de faire grandir et celle de faire réussir.

Le Conseil supérieur dans son rapport 1992-1993 invite tous les gestionnaires et l'ensemble du système éducatif à mieux centrer leur action sur la mission éducative de l'école, à ne pas se restreindre à la production de diplômés, à viser la formation de personnes capables de penser, de créer et de contribuer activement à l'évolution de la société (Bulletin d'information du Conseil supérieur de l'Éducation, 1993).

Le modèle vers lequel il faut tendre selon le Conseil devra donc être axé sur une dynamique proprement éducative, accordant la priorité à ce qui se passe entre les enseignants et l'élève comme modèle de vision des apprentissages à prioriser.

Cependant selon le Conseil supérieur de l'Éducation, des conditions de réalisation de ces profils ne sont pas en place. En effet,

l'enseignant ne dispose pas de l'espace d'autonomie nécessaire pour être un vrai professionnel de l'enseignement. ...Un tel corset qui conduit l'enseignant à être un exécutant, soucieux avant tout de couvrir sa matière, étouffe son initiative et sans doute même sa passion. Une meilleure vision des apprentissages essentiels à assurer, des programmes plus aérés et centrés sur la maîtrise des apprentissages redonneront aux enseignants l'espace d'autonomie nécessaire à l'exercice de leur profession (Conseil supérieur de l'Éducation, 1994, pp. 18-20).

De plus, le Conseil propose d'alléger les structures administratives, de réduire les niveaux hiérarchiques et de délester les encadrements normatifs au profit d'un support pédagogique adéquat.

Ainsi, les cinq facteurs de développement et de généralisation du leadership cités servent à assurer la compréhension et l'articulation constante du sens et des actions du leader, à assurer l'intelligence du leadership dans l'organisation et à rencontrer l'esprit d'ouverture à la grandeur et à la profondeur de leadership prônée par Koestenbaum (1993).

Maîtrise par le leadership

Dernière des trois caractéristiques de ce grand secteur visant à établir un fondement de leadership visionnaire, la maîtrise du leadership peut devenir également un signe de maturité et de sagesse pour toute une organisation.

Bien qu'il puisse paraître contradictoire pour un leader de transférer son rôle de leader à son personnel, il y a dans cet énoncé toute la philosophie de grandeur avancée par le modèle de leadership de Koestenbaum (1993). Choisir de vivre la maîtrise de soi en fonction de l'organisation relève de la maturité et de la sagesse du leader comme d'une organisation selon Koestenbaum (1993). Ces qualités et vertus créent du pouvoir et servent d'assises dans la direction de l'organisation. Donc diriger, c'est faire preuve de maturité et de sagesse, c'est aussi «enseigner l'art de diriger. Le leadership, c'est s'engager personnellement et vouloir le leadership (Koestenbaum, 1993, pp. 21, 10).

À cet égard, Bennis (1991, p. 159) rappelle que diriger par la persuasion est un savoir-faire indispensable dans le leadership. Ce savoir-faire inspire et convainc le personnel grâce à l'empathie et à la confiance qu'il génère chez le leader de l'organisation. Les bases de ce savoir-faire associées à cette caractéristique de maîtrise demeurent multiples et sont dépendantes de la capacité du leader à diriger en faisant valoir ses compétences.

Parmi les compétences, le personnel semble davantage attacher de l'importance aux traits de maturité, de maîtrise et de sagesse qui forment la personnalité d'un leader. Ces compétences sont des éléments de leadership qui lui permettent de maîtriser la situation, d'être original et créatif dans ses décisions, dans ses actions et de diriger l'organisation en faisant preuve de maturité et de sagesse (Bennis, 1991, pp. 46-47).

L'apport des compétences spécifiques distinguant des points communs chez des leaders performants encadre et sert à enseigner l'art de diriger. En effet, des rôles différents entre leaders et gestionnaires forment la principale distinction et spécifient les orientations de chacun. La première distinction de son rôle a trait à ce que le leader sait ce qu'il faut faire alors que la seconde concernant le gestionnaire est en lien avec le savoir en terme de comment bien faire des choses (Bennis, cité dans Le Groupe Innovation, 1993, p. 68).

Ainsi le leader doit avoir des compétences spécifiques qui diffèrent de celles de gestionnaire. Elles vont dans l'axe d'un apprentissage par expérience du leadership et de s'y entraîner en profondeur. Ce qui fait un leader, selon Bennis, sont ces quatre compétences retrouvées à des degrés divers chez tous les leaders:

1. savoir gérer l'attention, soit attirer autrui au moyen d'une puissante vision à communiquer ainsi que savoir transmettre leur capacité extraordinaire d'engagement; savoir faire découvrir aux autres des horizons qui leur étaient inconnus par un ensemble d'intentions ou par une vision aux sens de résultats, d'objectifs ou d'orientation;
2. savoir gérer le sens, soit savoir-faire et comprendre leur vision et bien la communiquer pour s'assurer l'adhésion des autres. Pour ce, les leaders savent rendre les idées tangibles et réelles aux yeux des autres, et ainsi obtenir leur soutien;
3. savoir gérer la confiance, c'est savoir susciter la confiance. Pour y arriver, le leader doit démontrer sa fiabilité, sa constance, demeurer une personne entière qui fait connaître sa position, son opinion;
4. savoir se gérer soi-même consiste à connaître ses forces et les mettre à profit. La gestion de soi est cruciale. Les leaders savent tirer des leçons de leurs revers et les mettre à profit, considérant leurs erreurs comme une étape qu'ils transforment en force éliminant tout le sens et la portée du mot "échec" (Bennis, cité dans Le Groupe Innovation, 1993, pp. 68-70).

Pour la Centrale de l'enseignement du Québec (1991, p. 51), cette maîtrise s'exprime par les compétences des directions d'écoles qui doivent relever davantage du domaine de la pédagogie et de la communication que du domaine de l'administration. Cette maîtrise stimule également les compétences professionnelles des membres du

personnel de l'école, accentue la confiance des membres et valorise leur travail.

L'ensemble forme alors un personnel engagé dans un projet commun à la recherche d'un consensus pour trouver la façon la plus adéquate de penser, d'agir et de diriger.

Parmi les compétences reliées à la direction, Leithwood (1993) cite trois éléments du leadership transformatif qui constituent des façons d'atteindre la maîtrise et la maturité de l'organisation: l'école doit se comporter comme enseignant, apprenant et transformatif avec chacun. L'insistance d'une plus grande conscientisation, d'une vision collective du milieu scolaire pour Poplin (1992) demeure également une stratégie visant la maîtrise et correspond au modèle des Quatre coins de Koestenbaum (1993) d'où émergent les neuf caractéristiques de leadership d'une organisation.

Discussion sur le changement, le développement et la maîtrise par le leadership

De prime à bord, ces caractéristiques portent sur l'importance pour le leader d'être à l'affût ou à la recherche de perspectives nouvelles basées sur la détermination des personnes de toute l'organisation ainsi que sur l'importance de leurs capacités créatives pour opérer des changements.

Dans le milieu scolaire, l'adhésion du personnel face à des changements organisationnels passe par le partage de la mission de l'école. Cette mission est un élément déclencheur pour créer la communauté de vues, pour retrouver l'existence d'un lien entre la structure et la culture de l'organisation scolaire, lien renforçant la crédibilité du leader ou du directeur qui représente l'autorité de l'organisation.

Ainsi les conditions d'opération du changement passent par la volonté politique et administrative d'effectuer les réformes avec courage pour rechercher l'excellence et l'efficacité grâce à l'engagement de tous.

Parmi ces conditions, la présente étude souligne l'importance de la planification du changement comme stratégie. Dans ce contexte, le directeur devient un agent de changement, rôle le rendant transformatif grâce à ses qualités personnelles. Les qualités de leader sont la compétence à diriger qui favorisent le changement. Elles sont aussi des éléments et des ressources représentant les stratégies de grandeur de Koestenbaum (1993). De plus, le rôle d'agent de changement demande au directeur d'être fort, perméable, d'avoir une pensée créatrice et une maturité personnelle, de composer avec le stress, d'être professionnel et loyal, de respecter le code d'éthique au travail.

Enfin, cette planification du changement a pour assise la priorisation de l'identité des membres et pour programme à développer la création d'un sentiment d'appartenance, le développement d'une culture corporative, la nécessité de référer aux compétences du personnel et à leurs habiletés d'empathie. Cette caractéristique entourant la planification du changement permet donc une plus grande conscientisation du modèle éducatif et de gestion qui fait agir les intervenants scolaires. Cette caractéristique active, développe le milieu et sert de fondement au leadership visionnaire parce qu'elle fait appel à l'esprit d'ouverture et de grandeur de leadership.

De plus, cette caractéristique générale de développement et de généralisation du leadership désire souligner l'importance du «pédagogue», de «l'apprenti nanti de pouvoirs» et des incidences à prendre en considération pour venir appuyer la formulation d'un fondement de leadership visionnaire pour une organisation scolaire (Koestenbaum, 1993, p. 20).

La présence des facteurs facilitant cette formulation sont l'attitude positive du personnel face au changement et à leur volonté d'agir, le partage des responsabilités, l'implication des enseignants dans les décisions éducatives, la compréhension et l'articulation de la mission, l'élaboration de modèle de gestion adapté, et enfin

l'élaboration de visions axées sur la modélisation de l'enseignement des valeurs et des apprentissages.

Pour compléter l'étude des caractéristiques de Koestenbaum (1993), la recherche fait état de la maîtrise du leadership comme étant une dernière étape visant à appuyer un fondement de leadership visionnaire pour une organisation scolaire. En effet, la maîtrise du leadership passe par la maîtrise de soi en fonction de l'organisation et relève de la maturité, de la sagesse du leader. Diriger revient donc à enseigner l'art de diriger. «Le leadership, c'est s'engager personnellement et vouloir le leadership» (Koestenbaum, 1993, pp. 21, 10).

La maîtrise du leadership relève de compétences par rapport au rôle du leader à savoir ce qu'il faut faire pour diriger, c'est-à-dire savoir gérer l'attention, le sens de la vision, la confiance dans l'organisation et savoir se gérer soi-même.

En rapport avec le milieu scolaire, cette maîtrise passe par la priorisation de la pédagogie et la priorisation des communications permettant la recherche d'un consensus dans un projet à l'intérieur de l'organisation.

Diriger, gérer, maîtriser revient à renforcer la présence de fondement de leadership visionnaire lorsque l'organisation, l'école en particulier, se comporte comme enseignant, apprenant et transformatif par les changements qu'elle s'impose elle-même.

La sixième figure, sur les trois dernières caractéristiques dégagées à partir du modèle des Quatre coins de Koestenbaum (1993), présente plusieurs stratégies qui se complètent les unes aux autres. La personnalité du leader scolaire, ses compétences à diriger doivent s'orienter vers un leadership pédagogique branché sur une mission où l'on met l'accent sur les rôles fondamentaux de l'école: faire grandir, faire apprendre et faire réussir. Ces rôles incluent des facteurs d'actualisation du leadership dont la

compétence à diriger, la maîtrise personnelle du leader, son originalité personnelle et sa créativité. Le leader doit aussi témoigner d'un souci pédagogique et de communication efficace. Il doit savoir et miser également sur la compréhension et l'intégration des rôles et fonctions. Enfin le leader scolaire doit travailler sans relâche à développer une vision collective de la mission et procéder au partage de projets communs dans l'organisation.

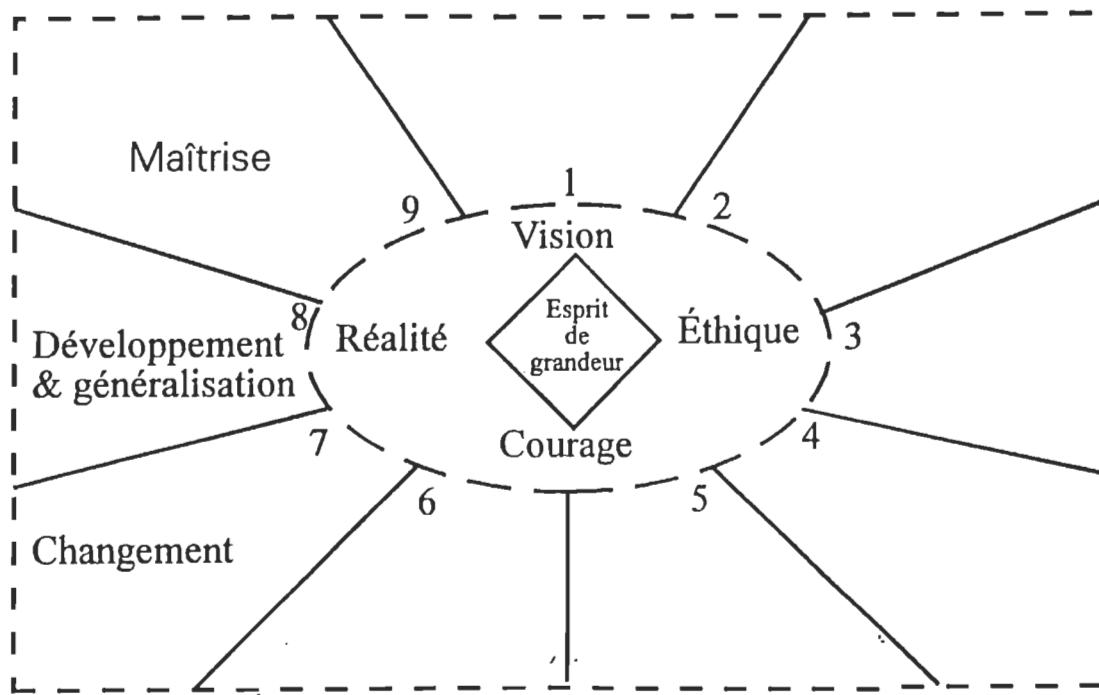


Figure 6. Facteurs d'actualisation liés au quatrième grand secteur sur les caractéristiques de changement, de développement et de maîtrise de l'esprit de grandeur de leadership.

-Compétences à diriger dont la maîtrise personnelle du leader, son originalité et sa créativité à solutionner les situations critiques de l'organisation.

-Présence d'un souci pédagogique et de communications efficaces.

-Élaboration d'une vision collective à travers les changements planifiés.

-Accentuation sur le professionnalisme de la tâche du personnel.

-Développement de projets communs en regard de la mission: faire grandir, faire apprendre et faire réussir la clientèle scolaire.

Actualisation du modèle de leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Dans la présente étude, le modèle des Quatre coins de Koestenbaum (1993) a donné naissance à un éventail de caractéristiques qui ont servi de grille d'analyse pour établir les fondements du leadership visionnaire en fonction d'une organisation scolaire.

En résumé, l'organisation scolaire et en particulier l'école et ses leaders scolaires jouent un rôle de leadership visionnaire lorsqu'ils transmettent et font acquérir des valeurs éducatives ainsi que les connaissances intellectuelles. Elles y parviennent en instaurant, en actualisant un esprit d'ouverture à la grandeur et en mettant tout en oeuvre pour réaliser la mission de l'école.

Elles y parviennent également lorsqu'elles rencontrent les buts fixés par la communauté tout en respectant les critères d'apprentissage d'une organisation et d'engagement du personnel dans des changements à court, à moyen et à long terme de l'organisation.

Ces valeurs et ces critères de connaissance tout comme ces buts s'inscrivent dans la vision de l'organisation. À cet égard, l'organisation scolaire par la voix des leaders scolaires qui la composent à tous les niveaux, vise à favoriser le plein épanouissement d'une culture organisationnelle de même que celui des individus qui en reçoivent les services. L'épanouissement de cette culture exige de l'organisation l'engagement loyal à la cause éducative, à la mission à remplir.

Cette caractéristique d'ouverture à la grandeur de leadership, selon les facteurs d'actualisation, agit ainsi comme caractéristique d'un fondement du leadership visionnaire pour une organisation scolaire lorsque cette ouverture est articulée et appropriée par l'ensemble des membres de la communauté.

L'actualisation des caractéristiques sur les fondements du leadership visionnaire concerne aussi la force personnelle et la mentalité de leader liées au monde scolaire. Ces caractéristiques se doivent de tenir compte des capacités personnelles des leaders scolaires comme facteurs de leadership. À cet effet, les leaders scolaires concernent tout autant les dirigeants élus que le personnel cadre qui ont le mandat de diriger l'organisation scolaire.

Ce mandat, tantôt prescrit par le gouvernement, tantôt voté par les commissaires d'écoles, en tant que représentants élus, engage ces derniers et leur personnel dans la réalisation de la mission éducative qui leur est confiée.

De plus, les commissaires d'écoles, réunis en conseil d'administration, doivent en plus de diriger l'organisation de la commission scolaire s'identifier aux rôles et aux fonctions de leader politique de leur milieu. Ceux-ci doivent donc faire sienne la vision de l'organisation scolaire, promulguer des orientations et respecter les champs d'actions particuliers de la gestion confiée et déléguée à leur personnel administratif, professionnel, de soutien ou à leur personnel enseignant.

En ce sens, les commissaires d'écoles, tout comme l'ensemble du personnel d'une commission scolaire, doivent user de savoir-faire et obéir aux mêmes dynamiques qui caractérisent les leaders d'une organisation afin de faire progresser l'organisation scolaire. Il leur faut opérer avec force, courage, éthique, réalisme et vision pour faire avancer l'organisation, pour communiquer et répandre une mentalité de leadership sous forme de stratégies. Ces caractéristiques servent ainsi à identifier des fondements de leadership visionnaire en rapport avec le milieu scolaire.

En continuité avec les caractéristiques précédentes, l'apprentissage du leadership vise davantage l'action du leader et tient compte des côtés pragmatiques et philosophiques des conduites de leadership. Selon les aspects d'entraînement,

d'approfondissement et de prise en charge, ces trois caractéristiques et conduites participent à la grandeur de leadership et identifient des fondements en lien avec le rôle de leader selon Koestenbaum (1993). Par exemple, selon les niveaux de responsabilité dans les conduites de leadership, les attitudes et les habiletés des leaders scolaires font en sorte que les actions des leaders deviennent des occasions d'apprendre et de mettre à jour leurs connaissances, des occasions aussi d'être efficace et de rechercher le changement afin de faire progresser l'organisation.

Ce progrès, le leader scolaire l'obtient en instaurant un esprit et une quête de grandeur pour centrer ses actions et celles de son organisation.

Ces trois caractéristiques, soit la prise en charge, l'approfondissement, l'apprentissage entourant les conduites de leadership sont alors basées sur la responsabilité du personnel de toute l'organisation. Au plan scolaire, les leaders procèdent à cette transmission des valeurs éducatives selon les mandats décernés et les activités professionnelles, intellectuelles qui leur sont propres. Enfin la prise en charge du rôle de leader, caractéristique de fondement aussi présente pour le milieu scolaire, exige d'assumer le rôle de chef. Le leader scolaire y parvient en ayant des aptitudes générales à transformer et à organiser de nouvelles façons de faire en rapport avec la mission, l'environnement, la culture organisationnelle et les réseaux de communication dans son milieu.

Aussi l'instauration par les leaders scolaires d'une idéologie axée sur la mission renforce l'identification et la prise en charge du personnel à l'organisation. En particulier, le leadership pédagogique, conséquence de cette idéologie, joue un rôle de leadership de vision où s'actualise les besoins d'expressions du leader, les qualités de relations du personnel, les modes et formes d'apprentissage dans l'organisation, l'engagement constant et les stratégies de changement pour l'ensemble du personnel.

Également, l'engagement dans l'action lors des changements apportés à l'intérieur de l'organisation, caractérise l'ensemble des facteurs des trois dernières caractéristiques. Mission, valeurs et stratégies deviennent des moyens pour réaliser et actualiser des sources d'identification de fondement de leadership visionnaire selon les caractéristiques de changement, de développement et de généralisation du leadership ainsi que selon la maîtrise du leadership. Ainsi ces caractéristiques forment une triade qui insiste sur l'attitude du personnel pour renouveler l'organisation dans sa mission éducative.

De plus, il est à propos de rappeler que l'attitude d'ouverture à la grandeur du leader scolaire, transmise à travers les tâches et les fonctions à remplir, favorise le renouvellement de l'organisation tout en ciblant l'essentiel sur la réussite éducative et sur le développement d'un modèle de leadership de vision et de gestion pédagogique fondé sur la maîtrise du leadership pédagogique.

Pour une organisation scolaire, les stratégies de changement à long terme incluent la compréhension du leadership comme un processus de changement et d'engagement au changement. Ces stratégies deviennent des éléments qui conditionnent le niveau d'implication du personnel, l'attitude d'ouverture du personnel ainsi que les croyances des membres pour adhérer au changement.

Parmi ces croyances, le milieu scolaire est davantage préoccupé par le partage de la mission poursuivie, par la cohérence et la consistance des orientations des leaders scolaires incluant leurs croyances en leur conseil d'administration.

Être à l'affût du changement pour le commissaire d'école en particulier, comprend des tâches comme administrer, anticiper les besoins de changement, innover, travailler en équipe, déléguer les responsabilités tout en se servant de ses qualités de leader pour communiquer avec ses pairs et la population qui l'a élu.

Les leaders scolaires doivent aussi être conscients de l'aménagement et du renouvellement des tâches éducatives pour obtenir par la stratégie de changement le partage d'un projet commun et la création d'une communauté de vues. Cette stratégie de développement stimule la croissance personnelle et le développement professionnel. Également, le fait de fixer un but à long terme qui se dégage de la mission et qui se traduit par des orientations et des objectifs favorisant l'élève en situation d'apprentissage exerce plus de cohésion dans l'alignement et le suivi des programmes, l'administration des directives. Ce but à long terme apporte ainsi l'équilibre entre la structure et la culture de l'organisation.

Parmi les facteurs permettant de développer et de généraliser le leadership, les prises de décision faites en équipe sont aussi des stratégies de développement qui génèrent des alliances de support et de mentoring et qui conduisent vers la recherche de l'excellence sur le plan scolaire.

De plus, la planification du changement à court terme, à moyen terme et à long terme a pour effet d'impliquer le personnel comme agent de changement dans un processus de vision partagée.

Le partage de la vision est en lien direct avec la responsabilité des membres pour les inviter à adhérer au changement. Un agent de changement est donc aussi un leader scolaire, un leader visionnaire et un leader transformatif avec son organisation.

Le leader scolaire réalise cette transformation à l'aide des caractéristiques de leadership les plus adéquates pour faire grandir, durer et progresser l'organisation.

Les moyens de transformer le monde scolaire se situent aussi dans la révision planifiée des tâches, en proposant des défis en rapport avec la réussite éducative et en faisant prendre conscience du modèle de formation qui est en cause. De cette façon, le

leader scolaire agit en véritable *démarreur* et vient donc actualiser les caractéristiques de fondement de leadership visionnaire ainsi que ses sources et moyens d'action.

Pour développer et généraliser le leadership, la compréhension de l'état d'esprit ou de l'intelligence du leadership est aussi un moyen d'actualiser cette caractéristique. Elle consiste pour le leader scolaire à s'assurer la compréhension et l'articulation constante du sens des actions entreprises à l'intérieur de l'organisation, soit son intelligence.

Les incidences de cette caractéristique au plan scolaire touchent l'attitude positive du personnel scolaire pour garder une vision de l'organisation, pour demeurer ouvert au changement et pour développer une organisation de leader. Par un haut niveau de concertation, de cohésion et d'engagement effectif des enseignants et du personnel administratif autour des finalités par rapport à des décisions éducatives, le leader scolaire développe et généralise le leadership tout en influençant la réussite éducative.

Ce type de leadership pédagogique incombe d'abord à la direction d'école qui doit le partager avec le personnel qui y oeuvre. Dans ce partage, le leader scolaire s'assure de la compréhension de la mission, de l'ajustement de l'organisation à un nouveau modèle de vision et de la bonne orientation de la gestion scolaire tout en favorisant l'apprentissage des connaissances en lien avec les attentes du milieu. Le leader se sert donc des stratégies de leadership pour concrétiser un plan d'action basé sur la créativité et la responsabilité des personnes, sur la modélisation de l'enseignement des valeurs et des apprentissages théoriques et pratiques.

Enfin la maîtrise acquise par le leader est formée d'attitudes et de savoir-faire transférables. Elle peut devenir un signe de maturité et de sagesse pour toute une organisation. En effet, cette caractéristique engage également les membres de l'organisation scolaire à vouloir le leadership et à l'enseigner. De par ses compétences, le leader scolaire doit savoir gérer l'attention, le sens, la confiance en l'organisation et

savoir se gérer soi-même. La maîtrise du domaine pédagogique et la maîtrise des communications stimulent et incitent le personnel à un plus grand professionnalisme qui à son tour favorise une plus grande maturité de l'organisation.

La conscientisation à une vision collective, associée à la transformation et à la remise en question par des changements ciblés, font en sorte que l'école en vient à se comporter comme enseignant et apprenant. L'ensemble de ces facteurs présente donc des caractéristiques de fondements de leadership visionnaire pour une organisation scolaire et trouve des assises dans les fonctions de direction, de gestion et de maîtrise du leadership.

Voici donc présentée, dans une suite respectant l'entrée successive des caractéristiques dans le texte précédent, l'actualisation des caractéristiques du leadership visionnaire en lien avec le monde scolaire. Les quatre regroupements les plus importants sont présentés comme des facteurs d'actualisation des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

1. L'ouverture s'actualise par le rappel de la mission et de la vision. Elle est transmise à partir des valeurs éducatives et des connaissances intellectuelles. L'esprit de grandeur de leadership de toute l'organisation permet la réalisation des objectifs communs, l'épanouissement de la culture organisationnelle, l'engagement loyal du personnel pour réaliser des changements à court, à moyen et à long terme.

2. La force personnelle et la mentalité de leader. Ces caractéristiques portent sur les capacités et les qualités personnelles des leaders scolaires pour opérer avec vision, éthique, courage et réalisme. Ces caractéristiques sont orientées sur la réalisation du mandat: diriger. Elles sont basées sur le savoir-faire et les stratégies de leadership pour faire avancer l'organisation.

3. La recherche d'actions concertées et de changement tiennent lieu d'occasions d'apprendre lors des conduites de leadership. Ces conduites s'inscrivent dans le développement d'attitudes et d'habiletés à tous les niveaux de responsabilité comme étant également l'aptitude générale du leader à assumer le rôle de chef, à transformer et à organiser de nouvelles façons de faire.

Ces façons sont situées dans l'instauration d'une idéologie axée sur la mission, cible essentielle afin de renforcer l'identification du personnel à l'organisation et de maintenir leur adhésion. Cette idéologie est aussi fondée sur le leadership pédagogique et de vision dans toute l'organisation, les deux composés des besoins d'expression des leaders scolaires, des qualités de relations, d'engagement et d'apprentissage et des stratégies de changement au service de la mission éducative.

4. Enfin, la dernière partie regroupe des caractéristiques de fondement de leadership visionnaire qui engagent dans l'action grâce aux changements apportés. Les facteurs suivants viennent appuyer la recherche et l'actualisation des sources d'identification de fondements par l'étude des moyens à la disposition du leader scolaire comme la mission, les valeurs et les stratégies.

Ces moyens sont:

-l'insistance sur l'attitude d'ouverture du personnel pour renouveler l'organisation, pour un engagement au changement en réaménageant la tâche et les fonctions, en ciblant l'essentiel sur la réussite éducative et sur le développement d'un nouveau modèle de leadership visionnaire, soutenu par une gestion à caractère pédagogique;

-la préoccupation des croyances des membres et la préoccupation de la cohérence des actions entreprises, du niveau d'implication du personnel pour adhérer au changement;

-la compréhension des rôles et fonctions du commissaire d'école en lien avec la communauté de vues, incluant la communication avec la population et le processus de délégation des responsabilités et pouvoirs;

-le souci de croissance personnelle et le souci de développement professionnel sont deux facteurs associés au rôle d'agent de changement comme leader scolaire;

-le travail d'équipe et les alliances de support et de *mentoring* pour rechercher l'excellence au plan scolaire, la révision des tâches, la rencontre de nouveaux défis et la prise de conscience de nouveaux modèles de formation;

-la compréhension de l'intelligence du leadership comme un état d'esprit pour servir de courroie de transmission, pour concrétiser un plan d'action basé sur la créativité, la responsabilité et la modélisation des valeurs à transmettre et à apprendre;

-la maîtrise d'attitudes et de savoir-faire transférables, véritables signes de maturité et de sagesse;

-la maîtrise du domaine pédagogique et des communications au plan de la gestion du personnel pour accentuer le professionnalisme à l'intérieur de l'organisation;

-la conscientisation à une vision collective de la mission et la conscientisation à un modèle de leadership visionnaire inscrit dans un processus de changement, de remise en question, font en sorte de rendre l'école et l'organisation dans un comportement d'apprenants et d'enseignants.

En guise de rappel, la Figure 7 rappelle de façon visuelle le tableau de la grille d'analyse (Tableau 1) des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Pour des raisons pratiques, les facteurs d'actualisation des fondements du leadership visionnaire, devant se retrouver à la périphérie des caractéristiques, suivent dans un tableau synthèse à quatre volets représentant les quatre grands secteurs mentionnés dans le texte.

Facteurs d'actualisation des fondements du leadership visionnaire

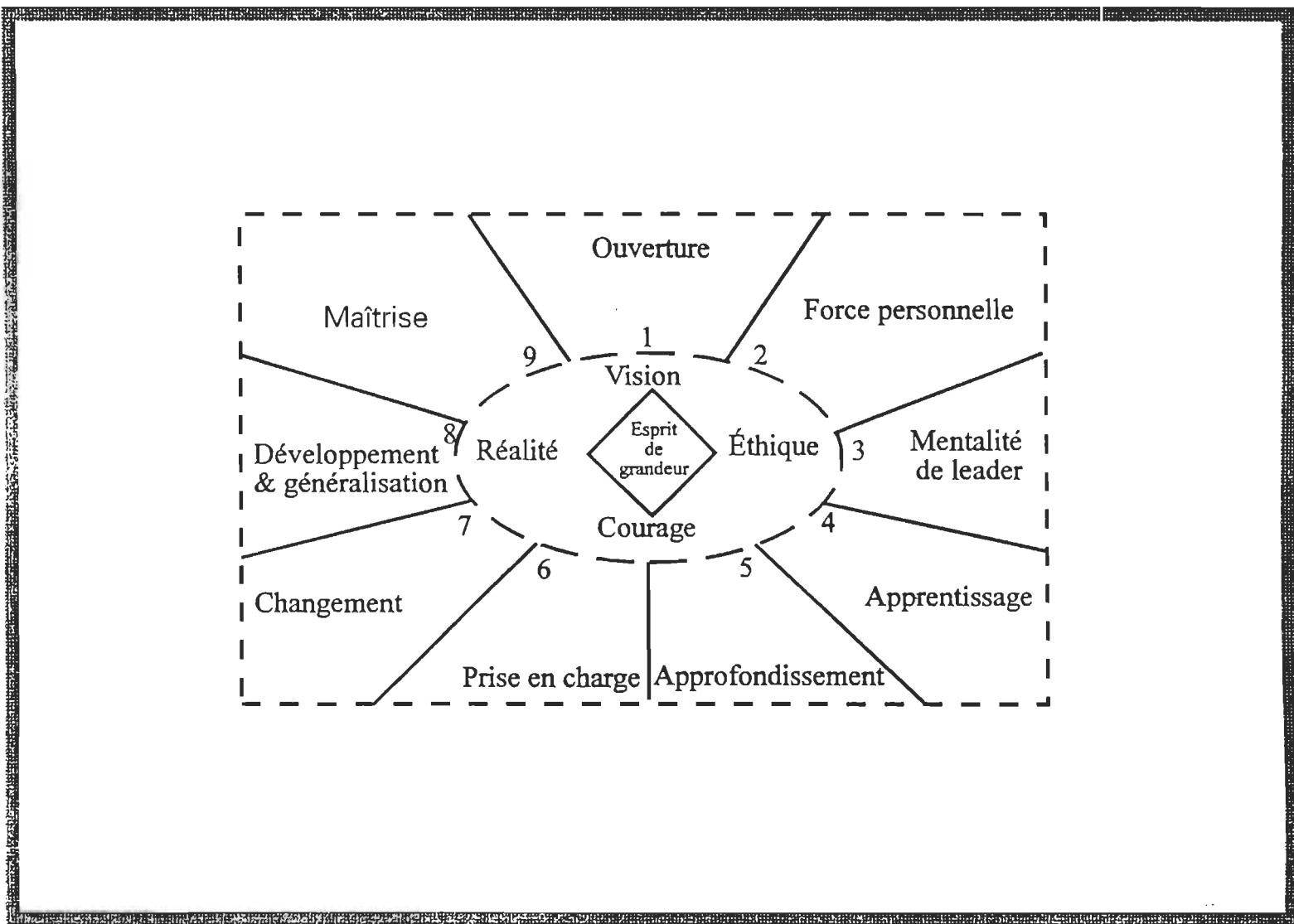


Figure 7. Figure synthèse des neuf caractéristiques retenues servant à établir les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

pour une organisation scolaire

Tableau 2

Synthèse à quatre volets des facteurs d'actualisation des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire selon les grands secteurs

Premier volet:

- Identité à l'organisation scolaire par une vision partagée.
- Transmission de valeurs éducatives.
- Épanouissement de la culture organisationnelle.

Deuxième volet:

- Favoriser par des politiques liées aux stratégies de grandeur, l'opération et la réalisation de mandats mettant à profit les capacités et les qualités des leaders scolaires dont la créativité.
- Diriger à l'aide du leadership vise à faire avancer et progresser les côtés individuels et collectifs ainsi que les côtés pragmatiques et philosophiques des membres de l'organisation.
- Diriger consiste à créer et à communiquer la vision dans l'organisation en terme de mission à remplir.

Troisième volet:

- Capacités personnelles de conceptualisation et d'apprentissage du leader scolaire.
- Mise en place de communications portant sur la recherche d'actions concertées pour favoriser l'appartenance communautaire.
- Par son rôle de chef, le leader met à profit ses aptitudes à transformer l'organisation tout en responsabilisant son personnel comme des membres impliqués dans ce processus.
- Par l'exercice d'un leadership de vision, le leader communique celle-ci en laissant un espace de créativité susceptible de susciter l'adhésion à cette vision partagée, d'apporter des projets signifiants et stimulants dans le milieu scolaire basés sur une idéologie orientée vers un leadership pédagogique.

Quatrième volet:

- Compétences à diriger dont la maîtrise personnelle du leader, son originalité et sa créativité à solutionner les situations critiques de l'organisation.
 - Présence d'un souci pédagogique à tous les niveaux de l'organisation et des communications efficaces externes et internes.
 - Élaboration d'une vision collective à travers les changements planifiés.
 - Accentuation sur le professionnalisme de la tâche du personnel.
 - Développement de projets communs en regard de la mission: faire grandir, faire apprendre et faire réussir la clientèle scolaire.
-

Conclusion

Ce chapitre porte sur la recherche et l'exploration de caractéristiques servant à établir des fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Pour y arriver, l'étude se base sur les caractéristiques similaires identifiées par la grille d'analyse de Koestenbaum (1993), grille servant aussi de méthodologie dans cette recherche exploratoire.

Selon cette grille, il a été possible d'effectuer des rapprochements et des liens à partir de la documentation selon les quatre grands secteurs. Ces secteurs apportent des points de vue analogues et forment des interrelations selon les caractéristiques s'associant ainsi aux stratégies de grandeur de Koestenbaum (1993). Ce processus fait en sorte de pouvoir développer des assises et des bases pour servir d'appuis et de fondements au leadership visionnaire de l'organisation scolaire.

Ce développement est davantage soutenu à la partie des discussions, soit aux points *Discussion en lien avec l'ouverture à l'esprit de grandeur, Discussion à propos des forces et de la mentalité de leader, Discussion à propos de l'apprentissage, de l'approfondissement et de la prise en charge, et Discussion sur le changement, le développement et la maîtrise par le leader*, points représentant la synthèse des caractéristiques étudiées sous forme de discussions.

Dans le premier secteur, cette synthèse est axée sur l'ouverture à la grandeur de leadership dont la stratégie dominante est la vision du leader et son développement dans l'organisation.

Ce développement de la vision forme des éléments comme l'idéologie d'une organisation, le ralliement et le partage de la vision d'une organisation, éléments qui

deviennent sources de fondement de leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Dans le second secteur, la discussion porte sur les rapprochements entre les caractéristiques de la grille d'analyse à propos de la force personnelle et de la mentalité de leader. Ces deux caractéristiques mettent l'accent sur le développement d'une vision organisationnelle en fonction de la mission et sur le développement soutenu des leaders engagés et créatifs dans leurs façons de penser, d'agir et de diriger.

Également, la fonction particulière du commissaire d'école, dans son rôle de représentant élu, ajoute à la dynamique de fondement de leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Ces caractéristiques sur le développement du leadership, au niveau individuel et collectif ainsi que sur la vision organisationnelle, établissent des assises et servent également de fondement au leadership visionnaire de l'organisation scolaire.

Le troisième secteur couvre trois caractéristiques qui mettent en lumière des modèles d'apprentissage et d'entraînement du leadership, en lien avec les stratégies de grandeur dont le modèle des Quatre coins de Koestenbaum (1993) incluant la vision, l'éthique, le courage et la réalité. Les conduites de leadership sont aussi des occasions de s'engager personnellement et de faire valoir les compétences du personnel de l'organisation.

Ce secteur couvre, comme approche de fondement de leadership visionnaire, l'approfondissement de l'esprit de leadership, soit celui qui permet au leader de parvenir à diriger le travail de l'esprit. Pour y parvenir, la tâche du leader consiste à pouvoir s'appuyer sur la responsabilité personnelle des membres, responsabilité appartenant au libre arbitre de chacun. Selon Drucker (cité dans Bennis, 1991, p. 161), cette caractéristique fait appel à la véritable nature de l'homme. C'est pourquoi les valeurs,

les engagements, les convictions et même les passions sont autant d'éléments de leadership qui sont à la base de la vision de toute l'organisation.

L'approfondissement du leadership devient alors pour l'école un rôle d'éducation aux valeurs qui peuvent être dites et enseignées à travers l'activité intellectuelle comme le respect de la vérité, le goût du dépassement, rôle appartenant d'abord aux enseignants qui ont à mettre à exécution le leadership de vision.

Ce secteur comprend aussi, comme corollaires aux deux précédentes, la responsabilité de prendre en charge la grandeur du rôle de leader et comprend aussi des stratégies liées à la vision, au courage, à l'éthique et à la réalité.

Pour réussir cette prise en charge, le leader d'une organisation doit compter sur ses aptitudes personnelles, sur la création, la conservation et le renouvellement de la mission. De par son leadership pédagogique, le leader scolaire fait appel au professionnalisme du personnel, à la recherche de consensus à propos du rôle spécifique de l'institution scolaire, à la définition des grands objectifs de l'éducation et à la recherche des moyens d'y parvenir. La prise en charge devient alors un fondement de leadership visionnaire qui vise à engager le leader dans un processus réflexif qui va soutenir l'action et les changements envisagés à l'intérieur de l'organisation scolaire.

Enfin le dernier secteur de la grille d'analyse rassemble des caractéristiques de leadership qui vont venir appuyer les actions entreprises pour transformer l'organisation. Dans ces fondements de leadership visionnaire, on y retrouve le processus de changement comprenant l'engagement du leader pour viser une transformation à long terme de l'organisation. Cette transformation s'opère par la croissance personnelle des membres, en ciblant sur l'élève en situation d'apprentissage et sur une culture imprégnée de collégialité et d'un esprit de collaboration. La

planification du changement se base ainsi sur un modèle d'organisation à renouveler et à ajuster à des besoins nouveaux.

Également, développer et maîtriser le leadership forment deux caractéristiques qui invitent le leader à créer une communauté de vues afin d'effectuer les réformes avec courage et aussi à rechercher l'excellence et l'efficacité. Pour y parvenir, le leader utilise en plus de ses compétences personnelles, l'attention, le sens de la vision et la confiance du personnel pour gérer l'organisation.

Dans le milieu scolaire, ces trois dernières caractéristiques de fondement de leadership visionnaire s'actualisent quand l'école comme organisation toute entière se comporte comme enseignant, apprenant et transformatif avec le milieu où elle opère.

CHAPITRE V

RÉSUMÉ ET CONCLUSION

La présente étude porte sur le rappel des principaux concepts qui ont servi à répondre à l'objet de cette recherche, soit d'identifier les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Le Chapitre I rapportait et situait la problématique générale du ou des leaders scolaires qui ont à jouer un rôle et des fonctions décisionnelles dans un environnement scolaire. Ces fonctions se situent dans des niveaux de responsabilités variés et sur des mandats composés de valeurs à transmettre et de connaissances à faire acquérir. Cette problématique mentionne plusieurs situations qui ont conduit à des ajustements dans la manière de gérer une organisation scolaire.

En particulier, des réalités ont changé le portrait de la culture et de l'environnement scolaire, soit un conseil d'administration supporté par des gestionnaires formés pour ce type d'organisation, un plus grand souci critique de la population désirant recevoir des services de qualité, un plus haut degré d'imputabilité dans la distribution et l'usage des mandats et dans les responsabilités qui en découlent et dans une prise en charge des besoins nouveaux manifestés par le milieu jeune et adulte pour acquérir des compétences scolaires et professionnelles nouvelles.

Ce chapitre en vient à poser et à questionner l'existence de fondements du leadership visionnaire susceptibles de répondre aux besoins de l'organisation et de sa culture ainsi que de son environnement. Ainsi l'importance de cette recherche exploratoire, à partir de la revue de la documentation, fait ressortir un ensemble de facteurs cherchant à identifier les concepts de vision, de leadership et d'organisation

scolaire. Ces facteurs abordent la question des habiletés de mise en oeuvre, d'exploitation des changements et de la perception des composantes de l'organisation.

Le Chapitre II décrit diverses formes de leadership venant à jouer un rôle d'influence sur le comportement organisationnel. L'examen des interactions entre les formes de leadership, entre la vision et le leadership, entre les capacités et les habiletés versus les compétences et les stratégies des leaders scolaires, porte à croire à des apports directs de caractéristiques plus fondamentales dont l'établissement de fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

Le fait de reconnaître ces apports de leadership visionnaire fait donc ressortir des qualités personnelles et collectives des membres de l'organisation scolaire de même que des caractéristiques opérationnelles sur la nature du travail ou de la tâche à accomplir.

Le Chapitre III explique la méthodologie qui a permis de répondre à la question de recherche sur l'identification des fondements de leadership visionnaire pour une organisation scolaire. Cette méthodologie s'inspire de la théorie de «grandeur» de Koestenbaum (1993). La présente étude déduit et retient de ce modèle neuf caractéristiques qui soutiennent l'existence de fondements de leadership, permettant d'identifier des fondements de leadership visionnaire en rapport avec le modèle des Quatre coins de Koestenbaum (1993) et élaborant sur la grandeur de leadership.

Les neuf caractéristiques retenues sont:

1. l'ouverture à l'esprit de leadership;
2. la force personnelle;
3. la mentalité de leader alliant perspicacité et efficacité, vision par la pensée;
4. l'apprentissage par l'entraînement au leadership;
5. l'approfondissement de l'esprit;

6. la prise en charge de la grandeur du rôle de leader, de diriger le travail de l'esprit jusqu'à la façon de penser, d'agir;
7. être à l'affût du changement en utilisant les stratégies de vision, d'éthique, de courage et de réalité;
8. développer et généraliser le leadership, l'intelligence ou la compréhension de cet état d'esprit;
9. la maîtrise par le leadership.

Ce modèle contient des stratégies de vision, d'éthique, de courage et de réalité comme ressources et vertus à acquérir dans cet esprit de grandeur de leadership. L'essentiel de la méthodologie de cette recherche repose sur l'élaboration et l'identification de fondements de leadership formés à partir du modèle des Quatre coins.

Cette méthodologie constitue aussi une grille d'analyse autour des concepts de la grandeur de leadership auxquels divers facteurs du monde scolaire viennent s'ajointre au chapitre suivant. Le rapprochement effectué entre les quatre stratégies de grandeur, les caractéristiques de leadership ainsi que les facteurs organisationnels dominants forment la synthèse des fondements du leadership visionnaire. Ces fondements prennent source dans la méthodologie décrite et dans la grille d'analyse qui en émerge.

La présente étude a donc tenu à faire ressortir l'ampleur et l'interaction des concepts identifiant ces neuf caractéristiques à l'intérieur de la méthodologie parce que ces caractéristiques constituent une grille d'analyse sur laquelle s'identifient les fondements du leadership visionnaire pour le monde scolaire.

Au Chapitre IV, la présente étude élabore, à partir de la revue de documentation, des facteurs du monde scolaire qui permettent d'actualiser cette méthodologie en rapport avec les neuf caractéristiques déjà identifiées selon la théorie de grandeur de Koestenbaum (1993).

Quatre grands secteurs tirés des neuf caractéristiques ont permis d'établir des liens et des affinités pour mieux faire voir l'importance et les interactions servant à identifier les fondements du leadership visionnaire. Ces caractéristiques regroupées ont ainsi donné lieu à une discussion en lien avec chacun des quatre grands secteurs et les facteurs concernés.

De plus, l'actualisation du modèle de leadership visionnaire pour une organisation scolaire présente une vision globale des résultats de la démarche de la présente étude. Moyens, stratégies et regroupements de facteurs du monde scolaire en lien avec les caractéristiques de Koestenbaum (1993) sont présentés. Suite aux discussions sur les facteurs d'actualisation à propos des quatre grands regroupements de fondements de leadership visionnaire, la conclusion du Chapitre IV rappelle les assises et les fondements du leadership visionnaire selon les caractéristiques et les facteurs liés au monde scolaire.

Enfin, comme tout dernier commentaire à propos des suites à donner à cette étude, il convient de rappeler que l'utilité de cette étude en est d'abord une de recherche de conscientisation sur l'orientation et la présence de facteurs de leadership devant permettre une meilleure gestion du milieu scolaire.

Cette étude met l'accent sur le libre arbitre et l'autonomie du personnel pour faire grandir tant au plan personnel que collectif la continuité et la survie de l'organisation scolaire dans un esprit de grandeur de leadership. L'articulation appropriée de fondements de leadership visionnaire dessert le milieu scolaire parce qu'elle développe la concertation avec le milieu et assure une réponse proactive positive face aux exigences de l'environnement et aux mandats en constant changement.

Cette étude s'adresse prioritairement au «coeur» de la vitalité d'une organisation qui demande une adhésion et une croyance sans cesse renouvelées envers la mission

éducative. Cette vitalité est en lien direct avec l'efficacité du personnel, avec son ouverture et son obligation à faire grandir. Cette vitalité trouve ses applications et se partage entre les facteurs de leadership, de gestion administrative, de gestion de personnel et de leadership pédagogique.

Gérer une organisation scolaire devient plus que la satisfaction à des règlements et des politiques. Les fondements de leadership visionnaire sont un guide de réflexion et exigent l'appartenance à l'organisation, le dépassement des leaders scolaires à tous les niveaux.

Dans la poursuite de la présente étude, les fondements du leadership visionnaire pour une organisation scolaire pourraient donner naissance à un autre type de recherche dans le cadre d'une recherche expérimentale qualitative ou quantitative. Cette recherche pourrait, en particulier, être orientée dans des domaines comme l'enquête, à savoir la cohabitation du leadership visionnaire existant entre le personnel administratif et les membres commissaires du conseil d'administration d'une commission scolaire.

Les réponses obtenues seraient-elles suffisantes pour justifier le maintien de la structure politique et administrative actuelle d'une commission scolaire? De plus, doit-on continuer à superposer la présence décisionnelle gouvernementale du Ministère de l'Éducation à la structure locale d'une commission scolaire pour représenter les volontés et les visées de la population québécoise des années 2000? Telle est mon interrogation face au chevauchement actuel des paliers de décision. Ces interrogations pourraient ainsi faire suite à la présente étude sur l'identification des fondements de leadership visionnaire pour une organisation scolaire.

RÉFÉRENCES

- Adler, P., et Adler, P. A. (1988). Intense loyalty in organizations: A case study of college athletics. Administrative Science Quarterly, 33(3), 401-417.
- Barth, R. S. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, B. J. (1990). Bass and stogdill's handbook of leadership. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance: Beyond expectations. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. Organizational-Dynamics, 18(3), 19-31.
- Batsis, T. M. (1987, April 20-23). Characteristics of excellent principles. Papier présenté à The Annual Meeting of the National Catholic Educational Association, New Orleans, LA. (ERIC No ED 285-265).
- Beaudoin, P. (1987). Le leadership technologique. Dorval: Éditions PBA.
- Bennis, W. (1990). Why Leaders Can't Lead. The Unconscious Conspiracy Continues. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennis, W. (1991). Profession: Leader. Paris: InterÉditions.
- Bennis, W., et Nanus, B. (1985). Leaders: The Strategies for Taking Charge. New York: Harper & Row.
- Bennis, W., et Nanus, B. (1985). Diriger. Paris: InterÉditions.
- Benveniste, E. (1975). Le vocabulaire des institutions indo-européennes (Tome II). Paris: Éditions de Minuit.
- Bergeron, J. L., Côté-Léger, N., Jacques, J., et Bélanger, L. (1979). Les aspects humains de l'organisation. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Bjorum, W. (1991). Listening for voices, a leader in action. ProQuest Dissertation Abstracts, DAI-A 52/09.
- Brown, D. J. (1987). A preliminary Inquiry into School-Based Management. Ottawa: Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. (ERIC No ED 284-331).
- Brown, N. D. (1987). Leadership and organization transformation: A competency model. ProQuest Dissertation Abstracts, DAI-A 49/03.
- Brunet, L., Corriveau, L., et Maduro, C. (1989). Style des directeurs et directrices d'école et efficacité organisationnelle en milieu scolaire. Revue des Sciences de l'Éducation, XV,(2).

- Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper and Row.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1991). Réussir à l'école. Séminaires régionaux. Québec: CEQ.
- Chance, E. W. (1989). Developing administrative vision. In Education and the Changing Rural Community Anticipating the 21st Century. Proceeding of the 1989 ACRES/NRSSC Symposium, Oklahoma. (ERIC No ED 315 221).
- Chance, E. W. (1991). Restructuring, the principal, and an educational vision: Key to success. (ERIC ED No 340 103).
- Chance, E. W. (1992). Visionary Leadership in Schools: Successful Strategies for Developing and Implementing an Educational Vision. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Clemmer, J., et McNeil, A. (1990). La stratégie V.I.P.: (développer le leadership et atteindre un rendement champion). Ville St-Laurent, Québec: Éditions du Trécarré.
- Cohen, W. A. (1980). Effective Behavior in Organizations. Illinois: Richard D. Irwin.
- Cohen, W. A. (1990). The art of the leader. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Colgan, M. B. (1991). The interactive process of leader vision alignment and team functioning in a temporary employment corporation. ProQuest Dissertation Abstracts, DAI-B 52/08.
- Collins, J. C. et Porras, J. I.. (1991). Vision organisationnelle et organisation visonnaire. California Management Review, 34(1), 30-51.
- Collins, J. C., et Lazier, W. C. (1992). Turning your business into an enduring great company. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Commission Scolaire La Riveraine. (1993). Énoncé de mission. Document inédit, Bécancour, Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1993). Rapport annuel 1991-1992: La gestion de l'éducation: Nécessité d'un autre modèle. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1993). Rapport annuel 1992-1993. Bulletin d'information. Québec, Gouvernement du Québec, 14(2), 2-4.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1994). Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation: Le défi d'une réussite de qualité. Québec: Gouvernement du Québec.
- Crespo, M., et Guay, C. (1988). Le rendement en français des écoles en milieux défavorisés: une analyse préliminaire. Revue des Sciences de l'Éducation, 14(3), 422.
- Deal, T. E. et Peterson, K. (1990). The principal's role in shaping school culture. Washington, DC: US Office of Educational Research and Improvement.

- Drucker, P. F. (1988). Façonner l'avenir. Les Éditions d'organisation. Forum International du Management Collection dirigée par Manfred Mack d'ABC, Paris, France.
- Drucker, P. F. (1993). Au-delà du capitalisme. Paris: Dunod.
- Endelman, J. L. (1990). Visionary Leadership in Superintendents and its Effect on Organizational Outcomes (Organizational Culture). Dissertation Abstracts International, DAI-A52, 05-A.
- Endelman, J. L. (1993). Visionary superintendents and their districts. In Sashkin, M. et Walberg, H. J., Educational Leadership and School Culture. U.S.A.: McCutchan.
- Fédération des Commissions Scolaires du Québec. (1990). Pour des actions politiques plus efficaces. Sessions de formation exclusives aux commissaires d'école. Ste-Foy, Québec.
- Filion, L. J. (1991). Vision et relations: Clefs du succès de l'entrepreneur. Montréal: Éditions de l'Entrepreneur.
- Fortin, M. F., Taggart, M. E., Kérouac, S., et Normand, S. (1988). Introduction à la recherche. Montréal: Université de Montréal.
- Glickman, C. (1990). Pushing school reform to a new edge: The seven ironics of school empowerment. Phi Delta Kappan, 72, 68-76.
- Gohier, C. (1990). La formation fondamentale: Tête bien faite ou tête bien pleine? Montréal: Éditions Logiques.
- Groupe Innovation de l'Office des Ressources Humaines. (1993). L'organisation de demain et l'organisation intelligente. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Hallinger, P., et Murphy, J. (1991, April). Developing leaders for tomorrow's schools. Phi Delta Kappan, 72(7), 514-520.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1992). The evolving leadership, role of the principal: Interactional perspectives. Journal of Educational Administration, Special Issue, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P., Murphy, J. et Hausman, C. (1991). Restructuring Schools: Principal's Perceptions of Fundamental Educational Reform. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC No ED 334 681).
- Hannegan, D. W., Jr. (1991). The enrolling behavior of visionary leaders (leadership). Dissertation Abstracts International, DAI-A52/08-A, 295 p. Edition Ann Arbor, MC: UMI Research Press.
- Hoover, N. R., Petroska, J. et Schultz, R. A.. (1991). Transformational and transactional leadership: An empirical test of a theory. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC No ED 331 177).

- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt et L. L. Larson (Eds.), Leadership: The cutting edge (pp. 189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hunt, J. G. (1991). Leadership: A new synthesis. Newbury Park, CA: Sage.
- Jolson, M. A., Dubinsky, A. J., Yammarino, F., et Comer, L. B. (1993). Transforming the salesforce with leadership. Sloan Management Review, 34(3), 95-107.
- Jutras, F., et Desaulniers, M. P. (1994). Olivier Reboul: Une oeuvre, une vie. Vie Pédagogique, 88, 4-6.
- Kanter, R. (1983). The Change Masters. New York: Simon & Schuster.
- Kanter, R. (1989). When Giants Learn to Dance. New York: Simon & Schuster.
- Kirkpatrick, S. A., et Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter?. Academy of Management Executive, 5(2), 48-60.
- Koestenbaum, P. (1993). Leadership: The inner side of greatness. (Les quatre vérités du management: Vision-Réalité-Éthique-Courage, Traduit par Loudière, G. Paris: InterEditions).
- Kouze, J., M. et Posner, B. Z. (1987). The leadership challenge: How to get things done in organizations. San Francisco: Jossey Bass.
- Laurin, P. (1989). Le pouvoir des administrateurs scolaires au Québec: La réalité. Québec: Association des cadres scolaires du Québec.
- Laurin, P. (1992). L'un des fondements de la réussite éducative: Le pouvoir des enseignants. 7e Congrès d'éducation, Région 04, Nicolet.
- Laurin, P. (1992). Séminaire sur le comportement organisationnel en milieu scolaire (pp. 3-5). Notes de cours, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lawson, J. H. (1988). Managing vs Leading our Schools. Waterville Valley, NH (ED No 298 642).
- Leaders for the 21st Century. (1992, October). ACSA's Commission on transformational leadership is creating a vision of the school leader who will transform education in the 21st Century. Thrust for Educational Leadership, 22(2). ACSA, Sacramento, CA.
- Lehr, K. A. (1987). A Descriptive Study of Contemporary Transformational Leadership. ProQuest Dissertation Abstracts, DAI-A 48/11.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development, 49(5), 8-12.
- Limerick, D. C. (1990). Managers of meaning: From Bob Geldof's ban aid to Australian CEOs. Organizational Dynamics, 18, 22-34.

- Locke, E. A., et Kirkpatrick, S. A. (1991). The Essence of Leadership, The Four Keys to Leading Successfully. New York: Lexington Books.
- Manz, C. C., et Sims, H. P. Jr. (1989). Superleadership: Leading others to lead themselves. New York: Prentice-Hall.
- Manz, C. C., et Sims, H. P., Jr. (1991, Spring). Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership. Organizational Dynamics, 18-35.
- McElroy, J. C., et Stark, E. (1992). Thematic approach to leadership training. Journal of Managerial Issues, 4(2), 241-253.
- Ministère de l'éducation. (1994). Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Québec: Gouvernement du Québec, Direction des communications.
- Mitchel, D. E., et Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development: Educational Leadership, 49(5), 30-35.
- Murphy, J. (1990). The reform of school administration: Pressures and calls for change. In J. Murphy (Ed.), The Reform of American Public Education in the 1980s: Perspective and Cases. Berkely, CA: McCutchan.
- Murphy, J. (1991). Restructuring schools: Teachers college. New York: Columbia University Press.
- Murphy, J. (1991). Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena. New York: Teachers College Press.
- Murphy, J. P. (1987). College leadership: Sharing the vision (administration). ProQuest Dissertation Abstracts, DA1-A 48/07.
- Nanus, B. (1992). Visionary Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative reform. Washington, DC: Department of Education, Government Printing Office.
- Peters, T. (1987). Thriving on Chaos: Handbook for a Management Revolution. New York: Alfred A. Knopf.
- Peters, T. J. et Waterman, R. H. Jr. (1982). In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies. New York: Harper and Row.
- Pitcher, P. (1992). Characters and the Nature of Strategic Leadership. Thèse de doctorat, Université McGill, Montréal. (J. P. Fournier, trad., Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations: rêves, réalités et illusions du leadership, Montréal: Presses des Hautes Études Commerciales, Québec/Amérique).
- Ponder, G. A., et Holmes, K. M. (1992). Purpose, products and visions: The creation of New Schools. Educational Forum, 56(4), 405-418.

- Poplin, M. S. (1992). The leader's new role: Looking to the growth of teachers. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development, 49(5), 10-12.
- Reboul, O. (1989). La philosophie de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1992). Les valeurs de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France.
- Robbins, S. R. (1989). Leadership: The creation and interpretation of vision in organizations. ProQuest Dissertation Abstracts, DA1-A 50/08.
- Robbins, S., et Duncan, R. B. (1989). The role of the CEO and TOP management in the creation and implementation of strategic vision. In Hambrick, D. C. (Ed.), The Executive Effect: Concepts and Methods for Studying Top Managers. Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, N. (1985). Transforming leadership: A process of collective action. Human Relations, 38(11), 1023-1046.
- Roueche, J. E., Baker, G. A., et Rose, R. (1989). Shared vision: Transformational leadership in american community colleges. Washington: Community College Press.
- Russell, P., et Evans, R. (1992). The Creative Manager: Finding Inner Vision and Wisdom in Uncertain Times. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sagor, R. D. (1991). Operationalizing transformational leadership: The behavior of principals in fostering teacher center school development. Conférence présentée au Annual Meeting of the University Council for Educational Administration (Baltimore, MD). (ERIC No ED 339 099).
- Sagor, R. D. (1992). Three principals: Who make a difference. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development: Educational Leadership, 49(5), 13-18.
- Sanchez, A. L. (1988). The contribution of personality type (preference) and selected situational factors to visionary leadership behavior. Dissertation Abstracts International, DAI-A50/03A.
- Sashkin, M. (1988). The visionary principal: School leadership for the next century. Education and Urban Society, 20(3), 239-249.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development: Educational Leadership, 49(5), 41-45.
- Stillerman, K. P. (1991). How five successful middle school principals in North Carolina define vision and how they perceive themselves as implementers and keepers of vision. Dissertation Abstracts International, DAI-A52/10-A, AAC92-08316.

- Stine, D. O. (1992, octobre). Thrust for Educational Leadership: Leaders for the 21st Century (Educational Change). Association des Administrateurs Scolaires de Californie, Département d'éducation, Commission sur le leadership transformatif.
- Strodl, P. (1992). A Model of Teacher Leadership. Congrès annuel de recherche des états de l'Est, Connecticut. (ERIC No ED 350 253).
- Thomas, G. W. (1991). Shared vision and collective action: school improvement process in three New York City elementary schools. Dissertation Abstracts International, DAI-A 52/04, DAI-A 91-23126.
- Thompson, A. A., et Strickland, A. J. (1990). Strategic Management: Concepts and Cases. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Thompson, J. A. (1989). Bridge to the future: How elementary school principals share their visions (vision sharing). ProQuest Dissertation Abstracts, DA1-A 51/02, AAC 90 18534.
- Thompson, S. D. (1991). Principals for America 2000. Journal of School Leadership, 1, 294-304.
- Tichy, N. M., et Devanna, M. A. (1986). The Transformational Leader. New York: John Wiley.
- Tift, C. (1990). Rural administrative leadership handbook. Portland, Oregon: North West Regional Educational Lab. (ERIC No ED 3224 190).
- Toffler, A. (1982). Future Shock. New York: Random House.
- Treister, E. S. (1991). School mission and school success: A case study of a Jewish parochial school (school effectiveness). Dissertation Abstracts International, DAI-A 52/05A, AAC 91 29596.
- Vaill, P. B. (1989). Managing as a Performing Art: New Ideas for a World of Chaotic Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wallace, R. C., Jr., Radvak-Shovlin, B., Piscolish, M., et LeMahieu, P. G. (1990). The instructional cabinet and shared decision making in the Pittsburgh Public Schools: Theory, practice and evaluation. Papier présenté à The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, avril 16-20. (ERIC No ED 323 629).
- Zaleznik, A. (1989). The Managerial Mystique: Restoring Leadership in Business. New York: Harper & Row.