

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
JEAN-PIERRE CÔTÉ

L'INFLUENCE D'UN PROGRAMME DE FORMATION À DISTANCE EN  
ADMINISTRATION SCOLAIRE, ANALYSE SOUS L'ANGLE DE LA  
PERCEPTION DES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES SUR LEUR  
LEADERSHIP AU TRAVAIL.

NOVEMBRE 1994

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.

## Fiche-résumé

À l'aube du XXI<sup>ème</sup> siècle, des idées nouvelles jaillissent concernant la pratique du leadership chez les administrateurs scolaires. C'est pourquoi il apparaît important de savoir si un programme de formation à distance a une influence sur le style leadership des administrateurs scolaires participants. Les objectifs de cette recherche se résument en deux points. Premièrement, déterminer si le programme de formation à distance en administration scolaire dispensé par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières a une influence sur le style de leadership de trois groupes d'administrateurs scolaires de trois pays différents soit: la Côte d'Ivoire, les Seychelles et le Canada (Québec). Deuxièmement, vérifier la perception des subordonnés concernant la modification du style de leadership de leur supérieur immédiat depuis que ces derniers ont entrepris un programme de formation.

Pour atteindre ces objectifs, une revue de littérature propose deux étapes. La première étape consiste à relever les différentes phases relatant l'évolution du leadership transactionnel vers le leadership transformatif en milieu industriel. La deuxième étape présente les éléments liés au leadership transformatif à partir des cinq méthodes proposées par Kouzes et Posner (1991). Ces méthodes sont : 1. remettre en question le processus; 2. faire partager aux autres la vision; 3. donner aux autres la possibilité d'agir; 4. montrer la voie et 5. encourager leur équipe. Le leadership transformatif propose des outils stratégiques et dynamiques qui aideront l'administrateur scolaire dans son rôle de gestionnaire en éducation.

La méthodologie retenue pour cette recherche est l'enquête. Cette enquête a été réalisée à l'aide d'un questionnaire développé par Kouzes et Posner (1991). Ce questionnaire comporte 30 énoncés de questions. Pour les fins de cette recherche, le questionnaire a été traduit, adapté et soumis comme prétest à un groupe d'une dizaine d'étudiants à la maîtrise en éducation et à deux professeurs attachés au programme de formation. La version finale du questionnaire a été présentée à trois groupes d'administrateurs scolaires (60 personnes) provenant de trois pays nommés précédemment. Deux questionnaires, dont le préambule est différent, ont été présentés à chacun des administrateurs scolaires afin de vérifier s'il existe une différence dans la perception de leur style de leadership entre <<Avant>> la formation et <<Maintenant>>. Le préambule du premier questionnaire référait les répondants à quelques années avant d'entreprendre la formation et le deuxième préambule les référait au moment présent. Le même questionnaire avec un préambule différent a été présenté à 41 subordonnés relevant directement des administrateurs scolaires inscrits au programme de formation depuis au moins quatre ans, afin de vérifier la perception que les subordonnés avaient du leadership de leurs supérieurs depuis que ces derniers participaient au programme de formation.

L'étape suivante consistait à faire l'analyse et la comparaison des données recueillies avec les questionnaires <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> et à valider les résultats. Globalement, les résultats obtenus dans cette étude tendent à démontrer que le programme de formation à distance en administration scolaire offert par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières semble avoir modifié de manière significative le style de leadership des trois groupes administrateurs scolaires au niveau de la remise en question du processus, du partage d'une vision de l'organisation avec les autres, de permettre aux autres d'agir de façon autonome, de montrer la voie et d'encourager leur équipe.

Les implications théoriques de cette étude sont nombreuses, mais il en ressort surtout que les particularités du programme de formation à distance sont un moteur essentiel à l'acquisition des notions théoriques et pratiques qui amèneront les administrateurs scolaires vers le modèle de leadership transformatif.

Au niveau pratique, plusieurs facteurs peuvent influencer la réussite d'un projet. L'administrateur scolaire sait maintenant qu'il doit développer une relation d'égal à égal avec les subordonnés tout en respectant les buts de l'organisation. L'administrateur scolaire ne doit plus se contenter d'être un bon gestionnaire, il lui faut combler le vide et apprendre à diriger son unité administrative avec une bonne dose de leadership.

Au niveau de la recherche, plusieurs questions restent en suspens: quel est le degré d'efficacité du leadership en milieu scolaire? En terme de leadership, les administrateurs scolaires ont-ils un taux de réussite équivalent ou supérieur par rapport au secteur privé? Quelles sont les facteurs de réussite ou d'échec d'un projet dirigé par un leader en milieu scolaire?

## REMERCIEMENTS

Je veux remercier chaleureusement mon directeur de recherche, Monsieur Paul Laurin, pour son apport essentiel et son soutien moral à la réalisation de ce projet de recherche. Nos nombreuses rencontres et discussions au cours de ces dernières années et son apport à l'obtention d'une subvention de recherche me permettant d'aller en Côte d'Ivoire m'ont permis un enrichissement personnel inoubliable.

Je tiens à remercier également M. Jean-Claude Boudreault, M. Marc Dusseault, M. Pierre Valois, M. Gary Myles et Mme Colette Deaudelin pour le soutien dont j'ai pu bénéficier. Il m'est d'ailleurs très important de souligner mon appréciation pour tous les moyens mis à ma disposition par ces personnes.

Enfin, je dédie cet ouvrage à mon épouse Michelle Lemieux / Côté à qui je voue toute ma reconnaissance et tout mon amour et à mes deux fils Bruno et Olivier. Leur support moral, leur patience et leur encouragement lors de la réalisation de ce mémoire ont contribué grandement à sa réussite.

## Table des matières

FICHE-RÉSUMÉ.....	p.ii
REMERCIEMENTS.....	p.iv
TABLE DES MATIÈRES.....	p.v
LISTE DES TABLEAUX.....	p.x
LISTE DES FIGURES.....	p.xi
Chapitre I: <u>La problématique</u> .....	p.1
1.1 La formulation du problème.....	p.1
1.2 L'importance de la recherche.....	p.5
1.3 Les limites de la recherche.....	p.7
1.4 La définition des termes.....	p.8
1.5 L'organisation de la recherche.....	p.10
Chapitre II: <u>Revue de littérature</u> .....	p.12
2.1 Introduction.....	p.12
2.2 Le leadership.....	p.13
2.3 Le leadership, son évolution.....	p.15
2.4 Le leadership transformatif.....	p.17
2.4.1 Remettre en cause le processus.....	p.23
2.4.1.1 Rechercher les opportunités.....	p.25
2.4.1.2 Expérimenter et prendre des risques.....	p.28

2.4.2 Faire partager une vision.....	p.33
2.4.2.1 Avoir une vision de l'avenir.....	p.35
2.4.2.2 Gagner le soutien des autres.....	p.38
2.4.3 Permettre aux autres d'agir.....	p.43
2.4.3.1 Encourager la collaboration.....	p.44
2.4.3.2 Soutenir les autres.....	p.47
2.4.4. Montrer la voie.....	p.52
2.4.4.1 Donner l'exemple.....	p.54
2.4.4.2 Gagner de petites victoires.....	p.58
2.4.5. Encourager leur équipe.....	p.61
2.4.5.1 Reconnaître les contributions individuelles.....	p.62
2.4.5.2 Fêter les succès.....	p.66
2.5 Les composantes du programme de formation à distance.....	p.69
2.5.1 Le programme.....	p.74
2.5.2 Le modèle.....	p.75
2.6 Conclusion du chapitre II.....	p.76
 Chapitre III: <u>La méthodologie</u> .....	 p.77
 3 La méthodologie.....	 p.77
3.1 La méthode utilisée.....	p.77
3.2 Mise au point de l'instrument.....	p.78
3.3 Prétest.....	p.80
3.4 Échantillonnage.....	p.81
3.5 Rencontres.....	p.82
3.6 Administration des questionnaires .....	p.83

3.7 Conclusion du chapitre III.....	p.85
 Chapitre IV: <u>Analyse des données</u> .....	p.86
 4.1 Introduction.....	p.86
 Côte d'Ivoire	
4.2 Présentation des résultats.....	p.88
4.2.1 Remettre en cause le processus.....	p.90
4.2.2 Faire partager aux autres la vision.....	p.92
4.2.3 Donner aux autres la possibilité d'agir.....	p.94
4.2.4 Montrer la voie.....	p.96
4.2.5 Encourager leur équipe.....	p.99
4.2.6 Résumé pour la Côte d'Ivoire.....	p.101
 Les Seychelles	
4.3 Présentation des résultats.....	p.103
4.3.1 Remettre en cause le processus.....	p.105
4.3.2 Faire partager aux autres la vision.....	p.107
4.3.3 Donner aux autres la possibilité d'agir.....	p.109
4.3.4 Montrer la voie.....	p.113
4.3.5 Encourager leur équipe.....	p.114
4.3.6 Résumé pour les Seychelles.....	p.117
 Le Québec	
4.4 Présentation des résultats.....	p.118
4.4.1 Remettre en cause le processus.....	p.119



4.4.2 Faire partager aux autres la vision.....	p.122
4.4.3 Donner aux autres la possibilité d'agir.....	p.124
4.4.4 Montrer la voie.....	p.126
4.4.5 Encourager leur équipe.....	p.129
4.4.6 Résumé pour le Québec.....	p.131
4.5 Analyse regroupée des trois pays.....	p.132
4.6 Analyses des résultats fournis par les subordonnés.....	p.137
4.7 Présentation des pourcentages obtenus entre le questionnaire "Maintenant" chez les administrateurs scolaires et le questionnaire des subordonnés.....	p.140
4.8 Analyse des résultats.....	p.142
4.9 Comparaison des résultats avec la théorie.....	p.144
4.10 Conclusion du chapitre IV.....	p.148
 Chapitre V: <u>Conclusion</u> .....	 p.149
 5. Résumé .....	 p.149
5.1 Les implications théoriques.....	p.152
5.2 Implications au niveau pratique.....	p.154
5.3 Implications au niveau de la recherche.....	p.155
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	 p.158
 APPENDICE I: Questionnaire <<Avant>> la formation.....	 p.165
APPENDICE II: Questionnaire "Maintenant".....	p.171

APPENDICE III: Questionnaire pour les subordonnés..... p.177

APPENDICE IV: Lettres d'invitation à la participation..... p.184

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1:</b>	Éléments du modèle type de leadership transformatif développé par Kouzes et Posner (1991).....	p.22
<b>Tableau 2:</b>	Répartition des stratégies et des questions liées à chaque méthode.....	p.79
<b>Tableau 3:</b>	Distribution du nombre de répondants chez les administrateurs scolaires et leurs subordonnés selon le pays .....	p.82
<b>Tableau 4:</b>	Dates des rencontres prévues avec chaque groupe pour la passation des questionnaires.....	p.83
<b>Tableau 5:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire (Avant la formation) et (Maintenant) concernant les cinq méthodes mesurées du leadership transformatif.....	p.89
<b>Tableau 5.1:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Remettre en cause le processus".....	p.91
<b>Tableau 5.2:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Faire partager aux autres la vision".....	p.93

<b>Tableau 5.3:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Donner aux autres la possibilité d'agir".....	p.95
<b>Tableau 5.4:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Montrer la voie".....	p.98
<b>Tableau 5.5:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Encourager leur équipe".....	p.100
<b>Tableau 6:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires des Seychelles (Avant la formation) et (Maintenant) concernant les cinq méthodes mesurées du leadership transformatif.....	p.104
<b>Tableau 6.1:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires des Seychelles (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Remettre en cause le processus".....	p.105
<b>Tableau 6.2:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires des Seychelles (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Faire partager aux autres la vision".....	p.108

<b>Tableau 6.3:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires des Seychelles (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Donner aux autres la possibilité d'agir" .....	p.111
<b>Tableau 6.4:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires des Seychelles (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Montrer la voie" .....	p.113
<b>Tableau 6.5:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires des Seychelles (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Encourager leur équipe" .....	p.115
<b>Tableau 7:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires du Québec (Avant la formation) et (Maintenant) concernant les cinq méthodes mesurées du leadership transformatif.....	p.118
<b>Tableau 7.1:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires du Québec (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Remettre en cause le processus" .....	p.120
<b>Tableau 7.2:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires du Québec (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Faire partager aux autres la vision" .....	p.122

<b>Tableau 7.3:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires du Québec (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Donner aux autres la possibilité d'agir".....	p.125
<b>Tableau 7.4:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires du Québec (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Montrer la voie" .....	p.127
<b>Tableau 7.5:</b>	Résultats des moyennes et du test "T" pour les administrateurs scolaires du Québec (Avant la formation) et (Maintenant) concernant "Encourager leur équipe".....	p.130
<b>Tableau 8:</b>	Moyennes comparatives des questionnaires (Avant la formation) comparant les pays entre eux.....	p.134
<b>Tableau 9:</b>	Moyennes comparatives des questionnaires (Maintenant) chez les administrateurs scolaires comparant les pays entre eux.....	p.135
<b>Tableau 10:</b>	Tableau comparatif des différences obtenues au test "T" entre les questionnaires (Avant) et (Maintenant) comparant les pays entre eux.....	p.136

<b>Tableau 11:</b>	Moyennes comparatives des réponses fournies par les subordonnés de la Côte d'Ivoire, des Seychelles et de la Commission Scolaire Berthier / Nord-Joli au Québec pour les cinq méthodes.....	p.138
<b>Tableau 12:</b>	Résultats des pourcentages obtenus pour les administrateurs scolaires au questionnaire (Maintenant) et pour les subordonnés pour l'ensemble des cinq méthodes du leadership.....	p.142

## Liste des figures

- Figure 1:** Différences obtenues au test "T" entre  
les questionnaires <<Avant>> la formation  
et "Maintenant" pour les trois groupes..... p.137
- Tableau 2:** Pourcentages obtenus au questionnaire  
"Maintenant" chez les administrateurs scolaires  
et les pourcentages obtenus chez  
les subordonnés..... p.141



## Chapitre I

### Problématique

#### **1.1 La formulation du problème**

La recherche sur le leadership d'avant les années 1985 ( Blake et Mouton, 1964; Hersey et Blanchard, 1972; Reddin, 1970 ), a surtout porté sur le leadership transactionnel. Ce modèle de leadership est principalement limité à un échange de récompenses avec les subordonnés, à un effort constant pour les obtenir, à la façon de satisfaire les subordonnés et à la recherche de l'efficacité maximale. Mais à l'aube du XXI<sup>ème</sup> siècle, des idées nouvelles concernant l'administration scolaire rendent ces pratiques du leadership désuètes. Un nouveau modèle de leadership apparaît: le leadership transformatif.

Plusieurs études réalisées ( Bennis, 1990; Kotter, 1990; Kouzes et Posner, 1991; Locke, 1991 ) sur le leadership transformatif démontrent clairement comment plusieurs administrateurs de différents niveaux parviennent à des résultats extraordinaires dans l'entreprise privée. Quelles méthodes ces leaders utilisent-ils pour transformer des opportunités riches de promesses en réussites éclatantes? Chaque jour d'innombrables occasions sont offertes aux administrateurs scolaires pour restaurer et reconstruire l'image de l'école. Ils ont pour mission d'améliorer sensiblement la qualité de l'intervention pédagogique dans nos institutions, d'offrir aux enseignants et aux élèves un encadrement pédagogique toujours meilleur. Ils sont mandatés pour lancer des idées révolutionnaires qui permettront la naissance d'idées nouvelles dans le monde

de l'éducation. Pourtant, il semble qu'il y ait une certaine résistance à répondre à l'appel du leadership. Quelles peuvent être les raisons de ces résistances?

Kouzes et Posner(1991) soutiennent que l'avenir est le domaine des leaders et que le seul héritage qu'ils lègueront, est constitué d'institutions utiles qui survivront à l'épreuve du temps. Leithwood(1992) avance que le leadership transformatif propose aux administrateurs scolaires une gamme d'agissements nouveaux et très appropriés à leur pratique.

Selon plusieurs auteurs ( Bennis, 1989; Kouzes et Posner, 1991; Kotter, 1990; Leithwood, 1992 ), le leadership transformatif ne s'improvise pas. Au fil des ans, la recherche a démontré que ces qualités et autres caractéristiques personnelles du leader ne sont pas totalement innées et qu'elles peuvent se développer par l'apprentissage. Ces recherches, sans avoir trouvé des traits uniques conduisant au leader idéal, ont permis d'identifier certains traits qui semblent habituellement conférer des atouts significatifs au leader.

Suite à une vaste étude effectuée auprès des cadres supérieurs et intermédiaires d'entreprises privées et publiques américaines, Kouzes et Posner(1991) proposent cinq méthodes fortement liées au leadership transformatif. Ces méthodes sont:

1. Remettre en question le processus.
2. Faire partager aux autres leur vision.
3. Donner aux autres la possibilité d'agir.
4. Donner l'exemple.
5. Encourager leur équipe.

Chacune de ces cinq méthodes suggérées par Kouzes et Posner(1991) renferme des caractéristiques spécifiques aux leaders transformatifs. Retrouve t-

on l'ensemble de ces caractéristiques chez les administrateurs scolaires? Sinon, comment l'administrateur scolaire peut-il les acquérir?

Est-ce que l'on naît leader? Si non, comment peut-on le devenir? Le leadership transformatif peut-il s'enseigner? Bennis (1991, p.60) avance que <<Apprendre ce n'est avoir, c'est être>>.

Toujours selon Bennis

L'un des inconvénients des formations habituelles pour leaders est qu'elles sont exclusivement axées sur les techniques et que, de ce fait, elles produisent des managers et non des leaders, si tant est qu'elles produisent quelque chose. (Bennis, 1990, p.75)

Les méthodes classiques d'apprentissage consistent en l'acquisition d'idées, de méthodes et de règles fixes qui aideront le gestionnaire à faire face à des situations connues. Plusieurs programmes de formation préconisent encore un enseignement où l'enseignement traditionnel du management tend à nous faire croire que l'entreprise idéale est ordonnée et stable(Kouzes et Posner, 1991). Alors que les leaders évoquent leurs plus belles réussites, lorsqu'ils parlent de remise en question du processus, de changement de mentalité et de bouleversement de l'organisation.

Plusieurs organismes publics ou privés s'interrogent sur les différents modèles de formation(training) afin de répondre aux objectifs de perfectionnement et de formation des administrateurs scolaires. Laurin(1989) rappelle, dans son étude, les principaux modèles pédagogiques utilisés pour réaliser le perfectionnement. Les conclusions de cette étude auront permis à l'équipe de M. Laurin de développer un modèle spécifique de formation à distance pour les administrateurs scolaires. Ce programme de formation est actuellement dispensé dans trois pays soit aux Seychelles, en Côte d'Ivoire et au Québec. En plus d'une

formation académique structurée, ce modèle vise particulièrement à faire réfléchir les administrateurs scolaires sur leur rôle et leur travail par des échanges verbaux avec des confrères qui vivent les mêmes préoccupations.

L'approche inductive préconisée dans ce programme permet entre autres aux administrateurs scolaires de se créer de nouveaux réseaux sociaux, d'accroître leurs connaissances en matière de gestion du personnel, etc. Mais à ce jour plusieurs questions demeurent sans réponses. Est-ce que ce programme de formation permet aux administrateurs scolaires de développer les habiletés intellectuelles relationnelles et cognitives relatives au leadership transformatif? La notion de leadership est-elle la même dans ces pays si différents? Dans quelle mesure le leadership transformatif est-il un mythe ou une réalité chez les administrateurs scolaires? Peut-on identifier des actions prises par ces administrateurs scolaires qui portent à croire qu'ils tendent vers un leadership transformatif? Comment les subordonnés perçoivent-ils ces changements sous forme d'interventions concrètes chez leurs supérieurs?

Dans un premier temps, cette recherche a pour objet de recueillir la perception des administrateurs scolaires appartenant à trois pays différents, quant à l'impact de la formation à distance dispensé par le département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, sur l'évolution du style de leur leadership. Dans un deuxième temps, toujours en rapport avec la formation dispensée aux administrateurs scolaires, il s'agit de recueillir la perception des subordonnés concernant l'évolution du leadership de leur supérieur immédiat.

## **1.2 L'importance de la recherche**

La recherche effectuée par Kouzes et Posner(1991) et ce auprès de plusieurs centaines de cadres de l'entreprise publique et privée, dénombre un certain nombre d'énoncés concrets qui distinguent les leaders transformatifs dans l'industrie. Le leader transformatif recherche, expérimente. Il est un visionnaire, il est un gagnant, il encourage, soutient, donne l'exemple, reconnaît et fête les succès.

Cette recherche est importante pour les administrateurs scolaires parce que ce sont ces rôles qui leur permettront de faire le pas vers l'an 2000. L'administrateur scolaire doit créer des conditions favorables et propices à une génération d'élèves qui devront à leur tour réinventer l'avenir. Le leadership transformatif propose des outils stratégiques et dynamiques qui aident l'administrateur scolaire.

C'est pourquoi, effectuer une recherche qui permettra de démontrer que le programme de formation à distance dispensé par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières donne aux administrateurs scolaires l'opportunité de développer les principales caractéristiques liées au leadership transformatif, s'avère d'une grande importance pour les directeurs généraux des commissions scolaires au Québec et pour les responsables des ministères de l'éducation des pays étrangers (La Côte D'Ivoire et Les Seychelles).

Par ailleurs, les programmes de formation semblent être une préoccupation mondiale, pour plusieurs auteurs notamment (Laurin et Jomphe,1989; Lesca,1989; Murphy et Hallinger 1987; Mintzberg, 1986). En effet, un grand nombre d'écrits sont apparus récemment sur ce sujet.

Le leadership est généralement reconnu comme étant un aspect important dans la vie organisationnelle. L'importance du leadership s'est manifestée dans plusieurs recherches comme un processus important d'influence du supérieur sur ses subordonnés. Les études réalisées dans ce domaine ont été faites généralement dans le domaine de l'industrie et très peu dans le domaine de l'éducation. Il apparaît donc que l'identification de certaines méthodes de leadership pourrait permettre de mieux comprendre le leadership des administrateurs scolaires.

Une revue des écrits permettra d'établir de façon exhaustive les méthodes de leadership les plus utilisées par les administrateurs scolaires en se basant sur les cinq méthodes du leadership transformatif de Kouzes et Posner(1991). De plus, l'analyse du modèle et des composantes spécifiques de ce programme de formation à distance permettra d'identifier certains indicateurs qui peuvent influencer le comportement du participant à adopter le style de leadership transformatif.

Il est important de prendre note que lors de l'analyse des données, seules les statistiques les plus probantes seront retenues pour fin d'interprétation. Premièrement, les résultats de cette recherche permettront de dresser un inventaire des méthodes de leadership transformatif que les administrateurs scolaires ont développées en participant à un programme de formation. Deuxièmement, cette recherche permettra d'établir un degré de comparaison entre les trois groupes ethniques. Et pour terminer, cette recherche présentera les résultats des questionnaires proposés aux subordonnés concernant leur perception du leadership chez leur supérieur immédiat. Cette recherche devrait permettre aux administrateurs scolaires d'identifier les méthodes du leadership

transformatif qu'ils ont développées lors de leur participation à un programme de formation.

### **1.3 Les limites de la recherche**

Dans cette recherche, il s'agit de mener une enquête auprès d'administrateurs scolaires inscrits dans le programme de formation en administration scolaire dispensé par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette enquête permettra premièrement de déterminer l'influence de la formation sur la perception que les administrateurs scolaires ont de leur propre leadership.

Au même moment, un autre questionnaire est distribué aux subordonnés qui relèvent directement de ces administrateurs afin de connaître leur perception concernant le leadership de leur supérieur hiérarchique. Pour des raisons de temps, de transport et de distance à parcourir, les questionnaires (subordonnés) ont été confiés directement aux administrateurs participants qui doivent les remettre à leurs subordonnés et les rapporter dûment remplis dans une enveloppe le lendemain à la personne responsable sur place. Cette recherche est effectuée chez trois groupes d'administrateurs scolaires qui ont entrepris le programme de formation au cours des dernières années. Ces groupes proviennent de trois pays différents soit de la Côte D'Ivoire, des Iles Seychelles et du Québec. Les résultats de cette recherche sont limités par le nombre de personnes interrogées, la méthode utilisée ainsi que les réponses obtenues. Pour les fins de cette recherche, la formation à distance sera limitée par la présentation du modèle et des composantes spécifiques du programme de

formation à distance dispensé par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Cette recherche se limitera aux auteurs de la dernière décennie afin de clarifier certains concepts et à faire ressortir différentes méthodes observables du comportement de leader chez les administrateurs scolaires. De plus cette recherche permettra de voir comment les administrateurs scolaires exercent leur leadership en action.

La thématique de cette recherche ne permettra pas cependant de généraliser les résultats à d'autres secteurs administratifs qu'ils soient publics ou privés.

Cette recherche s'interroge sur l'acquisition ou non des méthodes propres au leadership transformatif par les administrateurs scolaires et ce par le biais du programme de formation à distance dispensé par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

#### **1.4 La définition des termes**

Voici les principaux termes qui seront utilisés dans cette recherche.

**Leadership transformatif:**

Le leadership transformatif a été défini ( Bass 1985; Burns 1978; Tichy and Devanna 1986 ) comme étant celui qui provoque les changements dans l'organisation (contrastant avec le leadership qui préconise le statu quo). Il a aussi été défini comme le leadership qui engage les subordonnés vers un niveau très élevé de motivation au travail ce qui prétend-on leur permettraient de dépasser leurs intérêts personnels. ( Locke, 1991, p.5 )

La notion de leadership transformatif est importante dans la mesure où:



Ce type de leadership se produit lorsqu'une ou plusieurs personnes s'engagent avec d'autres de telle manière que leaders et dirigés se hissent mutuellement à des niveaux supérieurs de motivation et de moralité. (Kouzes et Posner, 1991, p.113)

**Subordonnés(es):**

Personnes qui sont sous la tutelle des administrateurs solaires inscrits et participant au programme de formation dispensé par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rivières.

**Administration scolaire ou administration de l'éducation:**

Elle comprend les services administratifs et financiers qui interviennent dans la gestion de l'éducation à tous les niveaux de responsabilité. L'administration de l'éducation peut être considérée comme un processus utilisé pour atteindre d'une façon efficace des objectifs préalablement fixés en mettant en oeuvre des moyens humains, matériels, organisationnels, techniques et financiers. Elle n'a pas de fin en soi. C'est un instrument de travail au service de la politique de l'éducation, qui doit s'adapter de manière dynamique aux aspirations fondamentales des pays. (Valérien, J., 1991, p.199)

**Perception:**

Processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement <<apprentissage / domaine perceptuel>> lié aux capacités, aux aptitudes et à l'apprentissage.(Legendre, 1988, p.448)

Programme de formation à distance:

Ce terme peut se diviser en deux soit,

Programme de formation qui se définit par:

Plan général de la formation pratique et de l'enseignement complémentaire nécessaires pour atteindre un niveau déterminé de capacités pratiques et de connaissances relatives à une profession donnée ( Legendre, 1988, p.472 )

Formation à distance se définit par:

Mode d'enseignement permettant à l'élève de recevoir une formation à domicile ou sur les lieux de travail. (Legendre, 1988, p.280)

Formation (training)

Le terme formation utilisé dans ce texte prend la signification suivante:

L'ensemble des activités, des situations pédagogiques et des moyens didactiques ayant comme objectif de favoriser l'acquisition ou le développement des savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi; ensemble de connaissances théoriques (concepts et principes), des savoir-faire et des attitudes qui rendent une personne apte à exercer une occupation, un métier ou une profession. (Legendre, 1988, p.280)

## **1.5 L'organisation de la recherche**

Le premier chapitre présente la situation problématique de même que son importance, ses limites et la définition des termes. Le second chapitre offre une

revue de littérature concernant deux éléments essentiels à cette recherche. Premièrement, après un bref historique sur l'évolution du leadership, la revue de littérature permettra de mettre en lumière l'importance des cinq méthodes constituant le leadership transformatif selon Kouzes et Posner(1991) adapté à l'administration scolaire. De plus, les résultats de l'enquête menée par Kouzes et Posner(1991) seront résumés afin de se fixer des balises qui serviront à cette recherche. Deuxièmement, il y aura présentation des principaux éléments qui personnalisent le programme de formation à distance développé par Laurin et Jomphe, (1986). L'ensemble de cet exercice permettra d'identifier certaines tendances mondiales en ce sens et d'élaborer le profil de cette recherche.

Le troisième chapitre traitera de la méthodologie utilisée dans cette recherche, le choix de l'instrument, l'échantillonnage, l'élaboration des questionnaires, la tenue des rencontres, le traitement des données et la validité des résultats.

L'analyse statistique des données, son interprétation et ainsi qu'une comparaison avec d'autres études du même domaine seront présentées dans le quatrième chapitre.

Le cinquième et dernier chapitre présentera le résumé de cette étude ainsi que des conclusions et les implications découlant de cette recherche.

Plus spécifiquement, ce chapitre présente la formulation du problème et la question de recherche qui en découle, en tenant compte de l'importance de cette recherche, de ses limites, de la définition des termes et de l'organisation de la recherche.

## Chapitre II

### Revue de littérature

#### 2.1 Introduction

Les dirigeants des organisations scolaires partout dans le monde se posent les mêmes questions. Nos administrateurs scolaires possèdent-ils les qualités et les méthodes d'un bon leader? Si oui, quelles sont les méthodes du leadership transformatif et comment les administrateurs scolaires les ont-ils acquises? Jusqu'à quel point, le leadership des administrateurs scolaires a-t-il une influence directe sur le comportement des subordonnés?

Le but de ce chapitre est de présenter les caractéristiques du leadership transformatif, en insistant sur l'importance du leadership chez les administrateurs scolaires. Premièrement, il y aura un bref rappel historique de la recherche sur les styles de leadership afin de connaître son évolution au cours des dernières années. Deuxièmement, une revue de littérature permettra de savoir si le leadership chez les administrateurs scolaires a suivi cette évolution. Ceci permettra de vérifier dans quelle mesure les administrateurs scolaires adoptent des comportements liés au leadership transformatif. Cette vérification se fera à partir de la recherche de Kouzes et Posner(1991) qui a permis d'identifier cinq méthodes du leadership transformatif. Selon ces derniers, ces méthodes sont adoptées et pratiquées par les leaders les plus performants, dans le secteur privé et public américain. De plus, Kouzes et Posner(1991) affirment que ces méthodes peuvent être acquises par toute personne capable de se distinguer

grâce à la somme de ses efforts, de ténacité, de compétence, d'organisation, de minutie et d'encouragement.

Pour terminer ce chapitre, une brève analyse des composantes du programme de formation à distance dispensé par le département des sciences de l'éducation sera effectuée. Cette analyse permettra de relever certaines particularités susceptibles de développer des comportements relatifs aux cinq méthodes du leadership transformatif chez les administrateurs scolaires qui y sont inscrits.

## **2.2 Le leadership**

Le leadership a reçu au cours des dernières années une attention particulière. Toutefois, il existe toujours une grande confusion dans sa définition. Or il apparaît important dans un premier temps de bien comprendre le sens du leadership. En présentant certaines définitions tirées de la littérature cela permettra de connaître une série de concepts clés. <<Le leadership est principalement une action orientée dans un processus interpersonnel.>> (Cribbin, 1981, p.v). << Le leadership c'est l'habileté à influencer et à motiver un individu ou un groupe d'individu à travailler volontairement dans la direction d'un but donné ou de sous-objectifs relatifs à une série de circonstances spécifiques.>> (Tucker, 1984, p.41). Reddin(1970) conclut que le leadership est le processus par lequel le leader influence ses subordonnés à réaliser les objectifs du groupe.

Le mythe du leadership présente le leader comme un être charismatique, un être qui se sent seul, un être qui a une position élevée et comme un être qui dirige et contrôle tout. Dans le monde scolaire, le mythe du leadership semble se poursuivre alors que

Le concept de pouvoir accordé aux professeurs est redouté par plusieurs administrateurs scolaires à cause d'une situation de perte de contrôle et cette situation est évitée ou supportée par les professeurs indépendamment de leur philosophie personnelle ou politique. (Chance, 1992, p.6)

Le mythe du leadership devrait pourtant être désuet et révolu parce que

Le leadership n'est pas le domaine réservé d'une élite d'hommes et de femmes charismatiques. C'est un processus dont usent les managers ordinaires lorsqu'ils tirent le meilleur d'eux-mêmes et des autres. (Kouzes et Posner, 1991).

Le leadership est fondamentalement une relation entre meneurs et dirigés qui a pour objet de donner aux dirigés le goût de faire ce que vous voulez qui soit fait. Le leadership commence là où s'arrête le management, là où s'arrêtent les systèmes de récompense et de punition, de contrôle et vérification. Le leadership transformatif laisse place à l'innovation, à la personnalité individuelle et au courage et aux convictions (Bennis, 1991; Kouzes et Posner, 1991; Leithwood, 1992; Kirby et al, 1992). L'ensemble de ces définitions permet de comprendre qu'il y ait eu au cours des dernières années, une évolution du leadership. En plus de cette évolution, la recherche a permis de réaliser qu'il y a de très grandes distinctions entre management et leadership. Alors les prochaines lignes présenteront le leadership et son évolution.

### 2.3 Le leadership, son évolution

Par essence, le leadership est, semble-t-il, l'art de donner aux autres l'envie de faire ce qui doit être fait. (Packard(1962), cité par Kouzes et Posner,1991, p.25)

La majorité des recherches effectuées sur les styles de leadership présente un continuum allant du comportement très autoritaire du leader à celui plus démocratique. Au fil des ans, ce depuis l'ère Taylorienne, plusieurs chercheurs se sont interrogés sur les styles de leadership. Après la seconde guerre mondiale, plusieurs recherches ont été menées sur le leadership notamment dans les Universités de l'Ohio et du Michigan. Ces recherches font état de deux dimensions du leadership soit : une orientation vers l'employé et une orientation vers la tâche.

Dans les années soixante, Blake et Mouton (1964) innovent en développant une grille servant à décrire les styles de gestion. Cette grille, qui porte le nom de grille managériale, comporte deux axes décrivant la gestion sous deux dimensions. La première dimension a trait à la réalisation du travail soit << l'intérêt pour la production>> et la seconde tient compte de la satisfaction des employés soit <<l'intérêt pour l'élément humain>>. Cette grille, même si elle peut représenter un ensemble de style, insiste sur cinq types d'administrateur: le style <<autoritaire>>, le style <<club social>>, le style <<du compromis>>, le style<<du laisser-faire>> et le style <<d'équipe>>. De plus, cette grille nous permet de constater aussi que la communication varie selon le style adopté par l'administrateur. Le style autoritaire ne laisse aucune place à la communication interpersonnelle. L'administrateur adoptant ce style se préoccupe principalement de la production. Par ailleurs, l'administrateur qui préconise le style

<<d'équipe>> tient compte du rôle de la communication interpersonnelle. Il cherche à faire participer les membres de son équipe aux décisions de l'organisation.

La théorie de Hersey et Blanchard (1972) présente le principe suivant: connaître ses subordonnés et agir en conséquence. À l'aide des deux dimensions du leadership qu'ils ont nommées comportements de tâches et comportements de relations, Hersey et Blanchard ont défini quatre styles de leadership. Le <<dictant>> qui se caractérise par une communication à sens unique, il ne laisse aucune place à l'initiative, il dicte les règles. Le style <<vendant>> qui tout comme son prédécesseur est très directif, mais il laisse une place à une communication à double sens. Le style <<participant>>, son nom l'indique, permet aux subordonnés de participer à la prise de décision qui les concerne. Le style <<déléguant>> laisse aux subordonnés une plus grande place à l'initiative. La communication y est facile et elle se fait à double sens.

Ces modèles de leadership sont regroupés sous l'appellation de <<leadership transactionnel>>. Ils se caractérisent surtout par l'échange de récompenses si l'effort fourni correspond à l'atteinte des buts de l'organisation. Une grande majorité des administrateurs scolaires conservent encore par habitude ces pratiques du leadership transactionnel. Plusieurs études insistent sur l'importance pour les administrateurs scolaires de connaître aussi bien les buts à court et à long terme, les objectifs éducatifs et d'adopter une bonne philosophie de pensée(Chance, 1992; Kirby, Paradise, King, 1992; Leithwood, 1992; Sergiovanni, 1992). Ces attributs, et plusieurs autres ont été identifiés comme étant des caractéristiques du leadership transformatif.

L'esprit de leadership est radicalement différent de l'esprit ordinaire. Le passage du second au premier est une conversion,



une transformation, une percée, une rupture. Le sens du leadership, état d'esprit ou intelligence, représente un écart radical par rapport à la conscience ordinaire, à la conscience du quotidien. (Koestenbaum, Peter, 1993, p. 68)

Qu'est-ce que c'est le leadership transformatif pour un administrateur scolaire? Quels sont les éléments majeurs qui permettent de prétendre qu'un administrateur scolaire possède les qualités d'un leader transformatif. L'étude effectuée par Kouzes et Posner (1991) a permis de définir certains critères généraux du leadership transformatif. Avant de présenter avec plus de détails ces critères généraux, la philosophie générale du leadership transformatif sera exposée.

## **2.4 Le leadership transformatif**

Au cours des dernières années, un nouveau modèle de leadership a pris racine, il se nomme <<leadership transformatif>>. Ce modèle de leadership remet en question les applications traditionnelles du leadership. Il permet aux administrateurs de dépasser leurs propres limites du leadership en plus d'impliquer leurs subordonnés dans la mission sans les commander. Un commentaire de John Sculley, président de la compagnie Apple, fait voir cette différence, ce dépassement des limites :

On confond souvent le leadership avec autre chose, notamment la gestion. Mais la gestion exige des aptitudes tout à fait différentes. À mon avis, le leadership repose sur une vision, des idées, une orientation et des objectifs plutôt qu'à assurer l'exécution de tâches au jour le jour (...) On ne peut diriger que si

l'on est capable de plus que de la simple somme de ses compétences (...) Il faut être capable d'inciter les autres à faire des choses sans les commander: sinon, c'est du management, pas du leadership. (cité par Bennis, 1991, p.137)

Généralement, le leader transformatif a comme particularité de faire preuve d'une vision réaliste du futur (Bennis, 1991), de stimuler intellectuellement les subordonnés (Kouzes et Posner, 1991), de développer leurs capacités (Bass et Avolio, 1988) et de mettre un accent tout particulier sur les différences individuelles (Kirby et Al, 1992). En administration scolaire, Sergiovanni (1992) considère une seule variable particulièrement importante pour décrire une situation de travail qu'il identifie comme étant le degré de maturité des subordonnés. À son avis, les déterminants d'un style de leadership efficace sont nombreux, difficiles à identifier et encore plus difficiles à analyser par le leader. (Sergiovanni, présenté par Brunet et al, 1992, p.118). Sergiovanni (1992) fait une mise en garde concernant la terminologie utilisée en administration scolaire qui laisse planer quelques ambiguïtés sur la notion du leadership. Il soutient que l'ensemble de la littérature concernant l'administration scolaire considère l'école comme une organisation formelle et que toutes les recherches sur le leadership scolaire sont basées sur cette hypothèse. Selon lui, les administrateurs scolaires doivent savoir qu'il n'y a pas de distinction fondamentale entre une organisation formelle et une communauté.

L'organisation formelle utilise des règles et des règlements, des systèmes de contrôle et de supervision, et un système d'évaluation pour maintenir un contrôle sur les enseignants. Alors que la communauté n'est pas définie comme un instrument à cette fin. La communauté est rationnellement conçue en système de

travail avec des modèles d'évaluation conçus conformément pour écouter ou combiner habilement un climat positif de relations interpersonnelles. Les communautés sont définies par le centre administratif. Le centre administratif est le dépositaire des valeurs, des sentiments et des croyances lesquelles fournissent une alliance des gens dans une cause commune. (Sergiovanni, 1992, p.41)

Considérant ces mises en garde, il est important de souligner que ce modèle de leadership ne s'improvise pas et n'atténue en rien la longue liste de responsabilités qu'un administrateur scolaire doit assumer. S'inspirant des écrits de Mintzberg, Brunet et al. 1985 dénombre quatre principaux types de rôles assumés par les administrateurs scolaires. Ce sont les rôles interpersonnels, les rôles informationnels, les rôles décisionnels et le rôle de subordonné. Ces rôles sont inter-reliés dans la tâche quotidienne. Seul les leaders qui développeront de grandes qualités d'honnêteté, de compétence, de franchise et de motivation arriveront à assumer adéquatement ces rôles.

L'administrateur scolaire doit savoir comment transmettre les messages avant même d'être en mesure de commander les autres. Le rôle ultime du leader est d'offrir des solutions nouvelles, de développer et stimuler les subordonnés, de fournir des raisons valables pour s'en sortir et de mobiliser le temps et l'énergie des volontaires. <<Les leaders attendent le maximum de leur entourage. Ils savent que ceux qui les entourent se transforment et progressent>> (Bennis, 1991, p. 195). Le leader transformatif doit connaître chaque membre de son groupe et les stimuler parce que le leader a le devoir de fournir et de maintenir la dynamique dans son groupe (De Pree, 1990).

Bennis et Nannus (1985) qui ont observé systématiquement quatre-vingt-dix leaders au travail, affirment que le rôle de gestionnaire comprend une série d'actions à effectuer et qui se manifestent sous forme de connaissances théoriques et pratiques. La méthodologie appliquée par ces auteurs consistait en une combinaison d'entretiens et d'observations. Les dialogues qu'entretenaient les auteurs avec les leaders n'étaient pas structurés; ils se sont déroulés de manière informelle. Trois questions seulement étaient posées aux leaders: quels sont vos points forts et vos points faibles? ; y a-t-il eu une expérience ou un événement particulier dans votre vie qui ait exercé une influence sur votre philosophie ou votre style de direction? ; quelles ont été les plus grandes décisions de votre carrière et comment jugez-vous vos choix aujourd'hui? L'âge moyen des répondants est de 56 ans, ils travaillent dans la même entreprise en moyenne depuis 22.5 ans tout en occupant le poste de PDG depuis en moyenne 8.5 ans. La plupart ont un diplôme de premier cycle universitaire, 25% ont un diplôme de deuxième ou troisième cycle et près de 40% possèdent un diplôme en gestion. De cette étude Bennis et Nannus (1985) dégagent quatre grands thèmes présents chez les quatre-vingt dix leaders: le ralliement par la vision, la transmission du vouloir-dire, la confiance par le positionnement et l'auto-déploiement.

Toujours selon Bennis et Nanus (1985), le leadership ne peut s'apprendre dans les livres et ils le présentent comme un état d'être qui s'acquiert surtout dans les relations humaines. Pour ce faire le leader transformatif doit développer des connaissances et des habiletés pour structurer, entretenir et maintenir de bonnes relations avec les gens qui l'entourent.

Le leader transformatif s'organise pour adopter un nouveau réseau social avec un courant de pensée et d'autres liaisons. Il peut aussi développer des réseaux latéraux d'échanges réciproques avec ses pairs. De tels échanges peuvent permettre à d'autres personnes de se réaliser dans la même organisation.

(Bass et Stogdill, 1990, p.671)

Les changements qui se font à l'intérieur et à l'extérieur de son organisation, doivent permettre à l'administrateur scolaire d'acquérir de nouvelles méthodes liées au leadership transformatif.

Plusieurs auteurs ont traité du leadership transformatif (Bass et Avolio, 1988; Bennis et Nannus, 1985; Bennis, 1990; Fullan, 1992; Fullan et Hargreaves, 1991; Kouzes et Posner, 1991; Leithwood, 1992; Mitchell et Tucker, 1992; Sergiovanni, 1990) et tous s'entendent pour dire que le leadership transformatif est un état d'être. De plus ces études, qu'elles soient réalisées dans le secteur privé ou public, amènent à un consensus regroupant divers critères de base définissant le leadership transformatif.

Kouzes et Posner (1991) ont effectué une recherche qui s'est poursuivie sur une période de cinq ans. Dans cette recherche, les auteurs ont demandé à des centaines de cadres de décrire une réussite personnelle, une expérience dans le cadre de laquelle ils avaient accompli quelque chose d'extraordinaire dans une entreprise. À partir de ces réponses, ils ont élaboré un questionnaire de douze pages comprenant trente-huit questions. Plus de 550 questionnaires ont été complétés dans cette version longue. Une version abrégée comportant une ou deux pages a aussi été distribuée à 780 autres managers. L'analyse des résultats a permis à Kouzes et Posner (1991) d'élaborer le schéma fondamental de comportement qui émerge lorsque des individus accomplissent des choses

extraordinaires dans l'entreprise. Ils proposent cinq méthodes qui comprennent chacune deux stratégies essentielles du leadership transformatif.

Les cinq méthodes sont:

1. Remettre en cause le processus
2. Faire partager une vision
3. Permettre aux autres d'agir
4. Montrer la voie
5. Encourager sans cesse et toujours.

Chacune des méthodes comporte deux stratégies ou commandements du leadership (tableau 1).

Tableau 1

Éléments du modèle type de leadership développé par Kouzes et Posner (1991)

Les cinq méthodes	Les deux stratégies liées à chaque méthode	
1. Remettre en cause le processus	Rechercher les opportunités	Expérimenter et prendre des risques
2. Faire partager aux autres sa vision	Avoir une vision de l'avenir	Gagner le soutien des autres
3. Donner aux autres la possibilité d'agir	Encourager la collaboration	Soutenir les autres
4. Montrer la voie	Donner l'exemple	Gagner de petites victoires
5. Encourager leur équipe	Reconnaître les contributions individuelles	Fêter les succès

Le questionnaire ainsi créé a été soumis dans un premier temps à 120 candidats au M.B.A.. Par la suite, il fut soumis à plus 3,000 managers ainsi qu'à leurs subordonnés et enfin il a été présenté à 1,567 managers et cadres des secteurs

publics et privés. Le résultat de cette démarche est l'inventaire dans sa forme actuelle, soit un questionnaire adapté à deux groupes (version MOI et version L'AUTRE) qui contient trente énoncés de questions, six pour mesurer chacune des cinq méthodes de leadership. La version MOI est conçue pour que l'administrateur complète lui-même le questionnaire et la version L'AUTRE qui est le même questionnaire mais complété par les subordonnés. Les cinq méthodes du leadership que Kouzes et Posner(1991) ont identifiées, serviront de toile de fond à cette recherche.

En général, les administrateurs scolaires qui aspirent au leadership transformatif sont en mesure d'imaginer, de rêver à des réformes majeures dans leur milieu. Mais souvent, et ce contrairement à leurs confrères de l'entreprise privée, les administrateurs scolaires sont confrontés à des problèmes bien particuliers tels que la place de l'administrateur dans la hiérarchie, une bureaucratie omniprésente et envahissante, les conventions collectives, les résultats des élèves, la scolarité élevée des subordonnés, l'autonomie des enseignants dans leur classe, etc. (Sergiovanni, 1992). L'administrateur scolaire qui travaille continuellement avec ces contraintes peut-il adjoindre à son rôle de bon gestionnaire, les méthodes du leadership transformatif. Premièrement, comment l'administrateur scolaire peut-il remettre en cause tout le processus?

#### **2.4.1 Remettre en cause le processus**

L'administrateur scolaire est souvent confronté, dans son organisation ou dans son école, à un contrôle centralisé dans lequel le processus de décision se fait encore du haut vers le bas. De telles organisations sont basées sur la

compétition (Roberts, 1986) et sur le pouvoir continuels du haut vers le bas (Blake et Mouton, 1964; Hersey et Blanchard, 1972; Dunlop et Goldman, 1991). Les leaders recherchent et acceptent les défis qui mettent à l'épreuve. Ils poussent les autres à se dépasser, ils s'efforcent grandement pour trouver des moyens originaux qui vont améliorer leur organisation. Ils se donnent sans compter face à une mission difficile.

Les leaders sont des pionniers, des gens qui sont prêts à s'aventurer dans l'inconnu. Ce sont des gens prêts à prendre des risques, à innover, à expérimenter afin de trouver des manières différentes et plus efficaces de faire les choses. (Kouzes et Posner, 1991, p.8).

Le leader qui remet en cause le processus doit premièrement rechercher les opportunités, bousculer le statut quo et changer l'ordre établi. Mitchell et Tucker (1992) avancent que dans les organisations scolaires, les leaders transformatifs sont ceux qui, sans faire de bruit, transmettent une pensée différente et qui donnent une attention particulière à leur personnel plutôt qu'à la structure.

L'administrateur scolaire est souvent amené à travailler dans l'urgence et sous la pression des circonstances extérieures. De plus, sa réflexion n'est jamais une fin en soi, son rôle est de parvenir à des décisions, il doit agir ou ne pas agir, de changer de cap ou de poursuivre dans la même direction. (Heirs et Peter, 1991, p.34)

Ces habitudes de pensée chez les administrateurs scolaires des dernières années ne peuvent permettre de faire face aux réalités des années quatre-vingt-dix. Leur réflexion décisionnelle doit les amener à rechercher des opportunités



ainsi qu'à expérimenter et à prendre des risques qui les rendront différents des autres professionnels de la gestion.

#### **2.4.1.1 Rechercher les opportunités**

Si normalement, on associe la stabilité, l'harmonie, le maintien et la constance aux managers, on doit associer l'esprit de changement, de conflit, d'innovation et d'images de turbulence au leader (Bennis, 1991; Kotter, 1990; Kouzes et Posner, 1991). Les managers s'emploient généralement à garder le contrôle de la situation et à maintenir le statu quo. Les leaders foncent vers l'inédit, ils sont des pionniers et ils s'aventurent en territoire inconnu. Ils guident leur équipe de travail vers des destinations nouvelles et souvent mal connues.

La plupart des organisations reflètent le malaise propre aux phases de transition, car elles ont été bâties sur certaines hypothèses concernant l'homme et son environnement. On pensait que l'environnement était stable, prévisible et simple. On pensait que l'homme était stable, prévisible et simple. (Bennis, 1990, p.89)

Le leadership est un processus actif et non passif qui suppose une remise en question continuelle du processus. Ils doivent être les précurseurs de l'innovation. Ils recherchent et acceptent les défis qui les mettent à l'épreuve. Ils poussent les autres à se dépasser, ils donnent le meilleur d'eux-mêmes face à des situations ou des phases difficiles. Les leaders font des expériences, ils prennent des risques.

Dans le monde scolaire, le leader transformatif tient compte d'une meilleure compréhension entre les enseignants, les

administrateurs scolaires, le système d'éducation et la communauté. (Chance, 1992, p.7).

Selon Bennis(1991), les leaders attendent le maximum de leur entourage. Ils savent que ceux qui les entourent se transforment et progressent. Avant de maîtriser l'environnement qui l'entoure, le leader doit comprendre les défis des années 90 et du XXI ième siècle. En administration scolaire, les leaders recherchent constamment des opportunités <<qui leur permettront de communiquer activement les normes culturelles de l'école, leurs valeurs et leurs croyances.>> (Leithwood, 1992, p.10). Les leaders doivent remettre en cause le processus parce que tout le système manoeuvrera inconsciemment à maintenir le statu quo et ainsi empêcher le changement. Le leader doit aussi contrôler le changement et <<son rôle est de parvenir à des décisions, il doit agir ou ne pas agir, de changer de cap ou de poursuivre dans la même direction.>> (Heirs et Farrell,1991, p.34). Certaines routines administratives peuvent avoir leur efficacité. Il est donc important pour le leader d'évaluer les conséquences de tout changement. Des changements incessants d'orientation, de méthodes et de comportements sèment la confusion chez le personnel immédiat ainsi que chez tous ceux qui gravitent autour de l'organisation. Le leader prend le temps de réfléchir sur ces actions positives ou négatives car:

Réfléchir est peut-être le meilleur moyen d'apprendre. Il existe plusieurs manières de réfléchir: prendre du recul, penser après coup, rêver, écrire, parler, regarder la télévision, chercher la contradiction, s'isoler, même faire des blagues. La plaisanterie est un moyen de rendre tout compréhensible et acceptable. (Bennis, 1991, p.115)

Le leadership est lié au processus d'innovation, de création d'idées, de méthodes et de solutions nouvelles. Cette idée de processus est corroborée par cette analyse qu'a fait James MacGregor Burns cité par Kouzes et Posner, 1991, p.35 et qui se traduit par ces mots <<l'épreuve ultime du leadership pratique est la réalisation d'un changement souhaité, effectif, répondant aux aspirations profondes des individus.>>

Pour le véritable leader, il ne s'agit pas de réorganiser ou de réformer une situation. Le véritable leader devra être l'agent du changement et de l'innovation. Le nouveau leader est issu souvent du résultat d'un défi qui a été relevé. Il est également celui qui recherche des occasions de bouleverser le statu quo et qui dans des situations difficiles ressort avec des qualités et des aptitudes jusque-là ignorées.

Une des grandes qualités du leader est qu'il doit être en mesure de savoir de quoi sont capables ses collaborateurs. Il doit connaître les capacités de chacun ainsi que leurs talents respectifs. Il doit connaître leurs intérêts personnels parce que dans le leadership transformatif ce n'est pas seulement les défis qui attirent les leaders mais ceux qui attirent tous les autres. De plus, il sera en mesure de déterminer si la capacité des collaborateurs leur permet de relever le défi. Selon Bennis (1991), le leader doit se méfier des routines, elles sont souvent les pires ennemies du changement.

Les leaders doivent donc remettre le processus en cause précisément parce que tout système conspirera inconsciemment pour maintenir le statu quo et empêcher le changement. (Kouzes et Posner, 1991, p.45).

Les routines, les procédures formelles, le travail répétitif doivent faire partie d'une première analyse très sérieuse du leader. Il doit valoriser certaines routines

obligatoires et éliminer les autres qui ne favorisent pas le changement. Dans une organisation qui veut progresser, le leader doit être en mesure de déterminer le moment où une routine n'a plus sa place parce qu'elle bloque l'innovation.

En résumé, le leadership transformatif est étroitement lié au changement dans l'organisation et surtout à l'innovation. Le leader est constamment à la recherche d'opportunités pour promouvoir et introduire la nouveauté et les défis. Le leader doit s'employer à dégager le meilleur de lui-même et des autres afin d'en tirer une grande satisfaction. Réaliser des choses grandioses dans l'organisation doit être gratifiant pour tous. Mais pour cela, le leader devra considérer chaque poste comme une aventure nouvelle. Il doit traiter chaque nouvelle mission comme une mission de redressement, il doit constamment bousculer le statu quo qui rend l'organisation infertile et inerte. Le leader doit désactiver toutes routines inutiles et rendre l'aventure amusante ce qui lui permettra d'expérimenter et de prendre des risques.

#### **2.4.1.2 Expérimenter et prendre des risques**

Le leader qui expérimente et qui prend des risques, exige de la créativité individuelle et une grande part d'innovation dans son organisation. Il recherche des occasions qui dérogent de la tradition, il est constamment en quête de nouveauté. Les procédures standards sont des habitudes ancrées dans le secteur public. Pour les administrateurs scolaires, il est difficile de sortir de ces normes culturelles. Ces normes les enferment et les limitent subtilement dans leur liberté de pensée et d'action. Pour Kirby, Paradise et King (1992), les leaders en éducation sont vus comme des gens qui défient le statu quo, mais ils ne sont jamais considérés comme imprudents dans leurs initiatives de

changement. Les leaders en éducation calculent soigneusement leurs chances de succès et prennent des mesures afin de s'assurer que leur choix de changement tend vers une forte probabilité de succès.

Toujours envisager de fortes probabilités de succès et le refus de l'échec constituent des conditions importantes lorsque l'on veut innover.

Les solutions créatives aux problèmes complexes passent par l'identification ou, mieux encore, la levée de ces limitations auto-imposées. Nous devons regarder au-delà des méthodes traditionnelles de travail pour pouvoir innover. L'innovation est vitale pour la bonne santé des entreprises. (Kouzes et Posner, 1991, p.53).

Pour innover le leader doit rester attentif aux besoins du milieu. Selon Brunet, Brassard, Corriveau et Pépin (1985), qui ont défini quatre rôles importants des administrateurs scolaires (directeurs d'école), l'un de ceux-ci est le rôle interpersonnel qui se subdivise en trois: premièrement, il est un <<symbole>>, l'administrateur scolaire est pour l'ensemble de la population le représentant symbolique de son organisation (p.108) ; deuxièmement, il est un <<leader>>, l'administrateur scolaire tente d'intégrer les besoins des membres de son organisation et les objectifs de cette dernière. À cette fin, il concentre son attention sur des activités qui sont spécifiquement associées à la fonction personnelle (sélection, formation, appréciation, rémunération, promotion, congédiement de personnel) ainsi qu'à la motivation et à la supervision des employés (p.112); et enfin il est un <<agent de liaison>>, c'est l'administrateur scolaire qui cherche à développer et à maintenir un réseau de contacts internes et externes avec lesquels il pourra échanger de l'information et des faveurs (p.113).

<<Si les leaders veulent sentir le vent de changement, ils doivent utiliser leur sensibilité extérieure, rester attentifs aux réalités du monde qui les entoure.(...)Ils doivent écouter et garder le contact.>> (Kouzes et Posner, 1991, p.54). Les leaders qui veulent promouvoir l'innovation doivent absolument maintenir les lignes de communication ouvertes. Ils doivent maîtriser les éléments constituant le processus de communication. Les éléments qui composent le processus de communication font partie d'un système qui permet la circulation d'énergie, de matière et de communication entre ces éléments.

Les éléments qui constituent ce système sont principalement les individus en interaction. Mucchielli (1982) désigne le processus de cette façon: <<la relation inter-humaine par laquelle des interlocuteurs peuvent se comprendre et se faire comprendre, ou s'influencer l'un l'autre.>> (p.123).

La communication est un besoin social. L'organisation dans laquelle travaille le leader est un lieu social où il doit être capable de recueillir l'information issue de diverses sources afin d'interpréter les problèmes complexes et de transmettre un message adéquat pour

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 volontaire plus efficace des objectifs de l'organisation et du groupe. (Bergeron, Côté Léger, Jacques et Bélanger, 1979, p.233.)

Le leadership transformatif commence par une bonne dose de communication interpersonnelle. Selon Pfeffer (1992) c'est un vieil adage de prétendre que la connaissance c'est le pouvoir. Les gens de pouvoir ont des amis de pouvoir, et il

est dit, les deux peuvent s'échanger des conseils et de l'aide et ce en tenant compte de leur expérience mutuelle. Pfeffer (1992) affirme de plus que

le pouvoir est fonction de la position dans le réseau de communication et des relations sociales. C'est ainsi que la position sociale qui lui est assignée est non seulement centrée dans la structure, mais aussi centrée en terme de pouvoir sur les gens avec qui il est en relation. (Pfeffer, 1992, p.111).

Le leader étant dans une position de contrôle de la communication, il doit être en mesure de savoir que:

Communiquer c'est échanger des impressions, des messages, des significations, parler ou écrire pour être compris, écouter, lire ou regarder pour comprendre pour apprendre ou pour savoir, participer à une existence groupale ou sociale. (Mucchielli, 1988, p.36).

Par la communication des impressions, des messages, les leaders apprennent à connaître les attitudes et les habitudes de leurs subordonnés et les tâches qui les motivent. Les leaders inciteront les autres à se lancer dans l'inconnu au lieu de jouer dans la sécurité. <<Le risque est le corollaire de toute innovation réussie.>> (Kouzes et Posner, 1991, p.57).

L'innovation en éducation est facilitée quand le leader commence à permettre l'implication des professeurs dans la mission de l'école. Les leaders peuvent alors faire leur part en aidant à garantir que les buts du développement sont clairs, explicites et ambitieux sans être irréalisables. (Leithwood, 1991, p.10).

Les leaders fixent des objectifs supérieurs à la moyenne. Ils haussent la barre progressivement. Ils proposent des conseils et de la formation pour que chaque individu développe ses capacités. Ce qui lui permettra de franchir les échelons suivants (Kouzes et Posner, 1991). Le leader devra tenir compte du feed-back de ses collègues concernant les distinctions entre leurs buts et leurs pratiques communes.

Le leader est en mesure d'évaluer qu'une information et une pensée linéaire ainsi que des stratégies procédant par incrément ne correspondent plus aux turbulences du climat des affaires d'aujourd'hui. (Bennis, 1991, p.19).

Une des grandes tâches du leadership est d'identifier et d'éliminer toutes les contraintes auto-imposées. Le leader doit savoir sortir des sentiers battus, il doit être capable d'accepter l'erreur, il doit découvrir des idées nouvelles et utiles, c'est ça l'innovation. Les vrais leaders ne sanctionnent pas l'échec, ils l'acceptent et ils en tirent des leçons positives.

En résumé, quand le leader expérimente et prend des risques, il institue premièrement un processus de collecte des idées nouvelles en éliminant les dédales bureaucratiques tout en créant des réseaux de communication internes et externes qui sont la clé de l'innovation. Deuxièmement, le leader est à l'affût d'idées novatrices. Il fait une promotion constante de l'innovation, il insiste auprès des collègues sur le fait qu'il est toujours prêt à considérer toutes nouvelles suggestions. Troisièmement, le leader favorise des équipes qui se renouvellent. Le leader donne à tous l'opportunité d'accroître leurs connaissances, d'améliorer leurs aptitudes et de se donner les outils dont ils ont besoin pour contribuer à la formulation d'idées nouvelles. Quatrièmement, le leader récompense ceux qui prennent des risques, qu'il y ait échec ou non. À la fin d'un projet, le leader prend



le temps d'analyser chaque réussite ou chaque échec afin d'en tirer les leçons positives. Cinquièmement, le leader incite les autres à prendre des risques en donnant l'exemple, c'est une bonne façon de bouleverser les habitudes. Le leader doit toujours montrer aux autres que prendre des risques amène à repousser ses limites. Ainsi le leader évite toute démotivation et suscite le goût de l'innovation et du changement. En somme, cette méthode fait prendre conscience que l'administrateur scolaire doit remettre en cause le processus. Il doit rechercher les opportunités et expérimenter tout en prenant des risques parce que l'innovation et le changement sont issus d'une autre caractéristique du leadership transformatif qui est le partage de la vision.

#### **2.4.2 Faire partager une vision**

Le leader transformatif doit être capable de visualiser les résultats de ses projets avant même de les avoir entrepris.

Les administrateurs scolaires qui sont des leaders et non de simples managers doivent être capables de modeler et d'articuler leur vision tout en luttant avec logique à réaliser l'organisation qu'il visualise. (Chance, 1992, p.52).

Les leaders insufflent la vie dans les espoirs et les rêves des subordonnés et leur permettent de prendre conscience des diverses possibilités de l'avenir. Les leaders aident les autres à relever des défis, à réaliser leurs rêves en leur montrant comment un but commun bénéficiera à tous. Un leader qui connaît bien les autres et qui sait parler leur langage pourra leur faire partager sa vision. Comme le disent si bien (Kouzes et Posner, 1991, p.10), <<la conviction et l'enthousiasme du leader à l'égard de la vision sont les étincelles qui allument le

feu de l'inspiration>>. Les leaders ne doivent pas être les seuls à posséder leur vision. Ils doivent créer un mouvement organisé qui fera prendre conscience aux autres de la valeur des perspectives futures. En management, le mot <<vision>> ne fait que commencer à s'intégrer au langage courant. Le terme <<BUT>> est souvent plus utilisé et est considéré comme un terme acceptable. Les dernières recherches sur le leadership transformatif font prendre conscience de l'importance de l'utilisation du terme <<vision>>.

Pour choisir une direction, un leader doit d'abord développer une image mentale de l'état futur possible et désirable de l'entreprise. Cette image, que nous appelons une vision, peut-être vague comme un rêve ou très précise, comme un but ou une description de mission. L'essentiel est que la vision projette une image de l'avenir réalisable, crédible, attirante pour l'organisation, une situation meilleure par rapport à l'état actuel des choses et sous plusieurs aspects importants. (Bennis et Nannus, 1985, p.89).

Pour certains, la vision c'est voir ce que les autres ne voient pas et pour d'autres, la vision c'est l'intuition du possible. <<Et lorsque des individus aux visions semblables s'associent, l'extraordinaire arrive.>>(Shearson et Lehman, cité par Kouzes et Posner, 1991, p.80). Les leaders sont aussi grandement influencés par la culture organisationnelle et souvent par des sous-groupes qui s'y rattachent. Les leaders exceptionnels pourront changer les valeurs organisationnelles et ce en changeant, ou en se transformant eux-mêmes, leurs subordonnés et leur propre institution. Pour Roueche, Baker III, Rose (1990), la création d'une vision en milieu scolaire comporte deux aspects qui sont liés:

à la dynamique de l'organisation et à la dynamique individuelle.

La dynamique de l'organisation doit contenir une vision motivante

qui incite à une participation créatrice de la vision, engage une mobilisation des responsabilités et provoque un mouvement de collaboration. La dynamique individuelle amène des transitions et des ajustements dans le développement de nouveaux comportements et de nouvelles relations sociales ainsi que des spéculations relatives aux ramifications des nouvelles visions.

(Roueche, Baker III, Rose., 1990, p.43).

La vision est une image de l'avenir, elle doit suggérer une image nette du futur. La vision permet aux leaders en éducation d'imaginer des scénarios réalisables, des images idéales et uniques de l'avenir.

#### **2.4.2.1 Avoir une vision de l'avenir**

Pour créer des visions, le leader se doit d'imaginer divers scénarios. Il doit plonger dans l'avenir ce qui lui permettra de concrétiser des images et d'utiliser un langage convaincant.

Les leaders utilisent un langage fort pour amener les autres à supporter leurs projets. Des slogans, des sigles et des symboles sont utilisés pour bâtir l'enthousiasme. (Kirby et Al., 1992, p.308).

Dans leur étude concernant les qualités du leader vues par des subordonnés, Kouzes et Posner(1991) disent que les subordonnés s'attendent à ce que leur leader soit tourné vers l'avenir. Les subordonnés s'attendent à une vision ou une orientation à long terme de l'organisation. Leithwood et Jontzi (1991) ont identifié un certain nombre de stratégies utilisées par les leaders en éducation. Une de ces stratégies consiste à assister les enseignants dans la contribution et le maintien d'une collaboration professionnelle. Une autre stratégie incluait

l'engagement des membres du personnel dans un but commun tout en réduisant l'isolement de l'enseignant en créant un temps de planification commun.

Les visions sont des représentations mentales, des impressions qui deviennent réalités lorsqu'elles sont exprimées aux subordonnés. Tout comme l'architecte, le leader doit élaborer son plan, calculer ses implications et trouver des moyens pour le présenter.

Les visions portent sur les possibilités, sur un avenir souhaité. Ce sont des idéaux, des normes d'excellence. À ce titre, ce sont des manifestations d'optimisme et d'espoir. (Kouzes et Posner, 1991, p.85).

La vision est le moyen de se distinguer des autres, d'être un modèle, d'être unique. Etre unique rehausse le respect des autres et augmente la fierté et l'image de soi dans l'organisation.

C'est aussi en étant uniques que les petites unités peuvent, au sein des grandes structures, avoir leur propre vision tout en restant incluses dans celle de l'entreprise. (Kouzes et Posner, 1991, p.85).

Dans le domaine scolaire, imaginez le directeur d'école qui applique sa vision tout en demeurant lié aux structures de la commission scolaire et du ministère de l'éducation. La majorité des auteurs sur le leadership (Bass, 1990; Bennis, 1991; Chance, 1992; Kirby et Al, 1992; Kotter, 1990; Kouzes et Posner, 1991; Leithwood, 1992; Locke, 1991; Roueche et Al., 1991; Sergiovanni, 1992) s'accorde pour dire qu'une vision claire est une grande force. Elle permet une influence certaine sur les subordonnés et lorsque le leader exprime sa vision de l'organisation avec clarté, le niveau de satisfaction professionnelle est plus élevé et l'engagement des subordonnés plus fort.

Il est démontré qu'une vision clairement définie apporte une différence dans la loyauté, l'esprit de corps, la détermination, la fierté et la productivité des subordonnés. (Kouzes et Posner, 1991, p.88).

<<Défini largement, le leadership est catégorisé selon des objectifs d'efficacité et de compétence.>>(Sergiovanni, 1982, p.330). Le leader doit se fier continuellement à son intuition qui est la source principale de ses visions. L'intuition fait partie de l'expérience de vie du leader, c'est l'accumulation de situations différentes gagnantes ou perdantes qui l'ont préparé à écouter, à pressentir une nouvelle vision. <<La vision est importante parce qu'elle sert de guide à l'administration générale de l'école, aux étudiants et à tout le personnel>> (Chance, 1992, p. 52). Si la vision est clairement définie, les individus joueront le jeu en assemblant chacun son morceau de casse-tête pour les faire coïncider avec la pièce maîtresse, celle qui leur permettra de s'harmoniser avec le puzzle ou le film complet de la vision. La vision doit posséder le pouvoir d'attirer toute l'énergie humaine par sa seule force d'attraction.

Faire partager une vision n'est possible que si les dirigés la trouvent attirante. Même si le leader est maître dans l'art de communiquer, les dirigés ne mordront pas dans la pomme s'ils préfèrent l'orange. (Kouzes et Posner, 1991, p.94).

Le leader doit imaginer un avenir motivant et exaltant, une image idéale et unique d'un avenir commun. La vision ne doit pas concerner qu'un petit nombre d'individus, elle doit gagner le soutien de tous les gens qui gravitent autour de ce centre d'intérêt.

#### 2.4.2.2 Gagner le soutien des autres

Sur les cinq méthodes du leadership transformatif définies par Kouzes et Posner(1991), ces derniers soutiennent que la méthode <<faire passer la vision>> est la plus difficile à assimiler pour les managers en plus d'être la plus difficile à appliquer. Pour les leaders, il n'est pas évident de vendre leur rêve, leurs espoirs, même si ces derniers dégagent un enthousiasme à toutes épreuves. Avant de faire connaître sa vision, le leader doit s'assurer de ses aptitudes dans les relations interpersonnelles. Pour avoir un bon contact avec les subordonnés, il faut percevoir leurs sentiments et leurs besoins. Le leader doit permettre aux subordonnés de communiquer leurs doléances ou leurs idées géniales, parce que <<communiquer, c'est s'engager; communiquer, c'est se révéler.>> (Beaudoin, 1987, p.35)

La vision atteint des résultats, lorsqu' elle fait naître auprès des professeurs et des étudiants le sentiment de l'accomplissement lors d'une expérience et un sentiment de fierté dans leur implication. (Chance, 1992, p.53)

DePree (1990) avance que l'art de diriger une organisation en éducation repose en grande partie sur l'avenir, sur l'aptitude à préparer cet avenir, à implanter et à éduquer d'autres dirigeants qui se préoccuperont à leur tour de l'avenir de l'organisation. <<Les leaders transforment l'expérience en sagesse et, ce faisant, transforment la culture de l'organisation.>>(Bennis, 1991, p.151). Souvent grâce à leur aptitude à rallier les autres, les leaders sont en mesure d'apporter les changements nécessaires à la culture de leur organisation et de concrétiser leurs visions. Pour certains auteurs(Bennis, 1991; Chance, 1992; Kouzes et Posner, 1991) la confiance envers les subordonnés est sûrement le point clé. La confiance permet de rallier l'équipe vers une idée commune et de la conserver

(Kouzes et Posner,1991). Pour Bennis(1991), il existe quatre facteurs fondamentaux que les leaders ont à leur disposition pour susciter et conserver la confiance:

- <<- la constance. Quelles que soient les surprises que doivent affronter les leaders, ils les amortissent et ne les répercutent pas sur le groupe. Les leaders sont d'une pièce; ils gardent le cap.
- la cohérence. Les leaders font ce qu'ils disent. Chez les vrais leaders, il n'y a pas de différence entre les théories qu'ils prônent et les comportements qu'ils adoptent.
- la fiabilité. Les leaders sont là quand il le faut. Ils sont prêts à soutenir leurs collaborateurs dans les moments importants.
- l'intégrité. Les leaders respectent leurs engagements et leurs promesses.>> (Bennis, 1991, p.158)

Quand la confiance est partagée, le leader doit amener les autres à partager sa vision. Kouzes et Posner(1991, p.107) proposent trois moyens d'y parvenir:

1. En appeler à un but commun.
2. Communiquer de manière expressive.
3. Croire sincèrement à ce qu'ils disent.

Pour en arriver à cibler et à diffuser un but commun, le leader doit commencer par apprendre à connaître ses subordonnés. Il devra les écouter et décoder les buts de chacun afin de les rallier à un but commun qui amènera le changement voulu.

Le leadership transformatif est orienté sur le développement à des fins de changement. Le leader transformatif est focalisé sur le développement des subordonnés rehaussant ainsi leur performance, lesquels en retour, aident à la croissance de l'organisation. (Kirby et Al., 1992, p.303).

Les leaders recherchent le développement d'une compréhension collective, ils sont constamment à l'écoute, ils observent chaque visage, chaque mouvement afin de décoder ce que les subordonnés apprécient dans les changements proposés par la vision.

Les administrateurs scolaires qui sont de vrais leaders et non de simples managers, doivent être capables de modeler et d'articuler leur vision pour actualiser l'école et ainsi faire participer les professeurs et les étudiants à un but commun. (Chance, 1992, p.52).

La sensibilité aux besoins des autres est une qualité humaine très précieuse, mais ce n'est pas une aptitude très complexe. Il suffit pour le leader d'être réceptif aux autres et prêt à écouter.

Les valeurs et les aspirations de liberté, d'actualisation des connaissances, d'apprentissage, de communauté, d'excellence, d'unicité, de service et de responsabilité sociale, sont celles qui attirent le plus sûrement les individus vers une cause commune. (Kouzes et Posner, 1991, p.110).

Le deuxième moyen d'amener les autres à partager sa vision est de communiquer de manière expressive. Ce partage peut s'effectuer par au moins deux moyens: l'enthousiasme et le langage.

Premièrement, l'enthousiasme du leader sera une grande partie de son succès dans la mesure où:

La solidarité d'une entreprise est à la mesure du sérieux et de l'enthousiasme de ceux qui y participent au quotidien. Je ne pense pas qu'un leader puisse attendre sérieux et enthousiasme de la part de personnes dont il ne se soucie guère et dont il ignore



jusque-là l'existence(...). Je pense que mon enthousiasme est communicatif. Quand je me lance dans un projet, s'il me tient à coeur, je suis sûr de pouvoir vous amener à l'aimer. (Bennis, 1991, p.129)

Deuxièmement, le langage est un autre outil puissant que le leader devra utiliser adéquatement pour faire connaître sa vision. Les leaders efficaces jonglent avec les différentes figures de style comme la métaphore. Les leaders donnent des exemples, racontent des histoires et utilisent des anecdotes. Le leader doit savoir que

La communication entre les membres d'un groupe restreint est certainement la caractéristique dynamique qui apparaît le plus souvent dans les écrits récents. (Boisvert, 1988, p.27).

Le langage est un moyen de communication qui est dans la nature de l'homme. Puisque les leaders ont affaire avec des hommes et non avec des machines, <<ils doivent constamment exprimer, expliquer, diffuser, faire comprendre>> (Bennis, 1991, p.161). Une utilisation adéquate du langage donne la chance aux subordonnés de visualiser l'avenir, de goûter, de sentir et de reconnaître le rêve. Dans une étude empirique de la relation entre l'efficacité scolaire, le style de leadership du directeur et le climat organisationnel de l'école (citée dans Brunet et Al., 1991), il s'agissait de mesurer le comportement des directions d'école telles que perçues par les enseignants. Les auteurs ont regroupé 74 items sous neuf échelles de comportements liés à la fonction de direction, ces neuf échelles ont été regroupées par la suite en trois facteurs importants dont celui des relations interpersonnelles avec les subordonnés.

Ce facteur détermine jusqu'à quel point le répondant perçoit le directeur comme une personne qui a tendance à manifester de la

bienveillance face aux problèmes personnels des subordonnés, à favoriser les relations amicales, à se montrer ouvert à la discussion et à avoir une attitude de support face aux subordonnés dans leur travail. (Brunet et Al., 1991, p. 143)

Les résultats de cette étude démontrent qu'outre une communication ouverte, la vérité et le respect influencent grandement le comportement de l'élève et améliorent le processus d'apprentissage. Les cadres qui utilisent de façon abusive les chiffres et les sigles sont plus abstraits et s'éloignent de leurs subordonnés. <<Le leader doit comprendre que les relations sont plus importantes que la structure.>>(De Pree, 1990, p.47).

Afin d'obtenir une adhésion commune, le leader doit identifier sa cible. Pour l'administrateur scolaire, les parents, les élèves et la communauté en générale, sont les cibles qu'il voudrait voir incorporer dans la vision. Selon Kouzes et Posner(1991), le leader ne doit pas limiter sa liste, il devrait aller aussi loin que l'État et le Pays. Bref, ils suggèrent d'identifier ceux qui sont concernés dans l'immédiat par votre vision et aussi par ceux qui le seront demain. L'étape suivante consiste à découvrir les points communs de chaque groupe et le rôle du leader est de faire les liens qui les rattachent. La communication et le contact humain se sont révélés les meilleures façons pour découvrir les aspirations des autres.

Allez sur le terrain et prenez des contacts. Posez des questions toutes simples: <<Qu'est-ce que vous attendez en priorité de cette unité administrative?>> (Kouzes et Posner, 1991, p.120).

En résumé, le leader qui veut attirer le soutien des autres doit vendre sa vision en la communiquant clairement. Il doit être optimiste, positif et toujours sincère. <<Le leader ne se contente pas de mettre en pratique sa vocation ou d'exercer

sa profession. Il la maîtrise.>> (Bennis, 1991, p.130). De plus, il doit stimuler la coopération entre les groupes d'individus. Les outils offerts aux leaders pour stimuler la coopération et encourager les interactions sont: organiser des réunions régulières, aménager des lieux de rencontre, regrouper les équipes de travail dans des lieux rapprochés, fixer des heures de consultation, partager les services de bureau. Tous ces outils devront permettre aux autres d'agir.

#### **2.4.3 Permettre aux autres d'agir**

Dans un monde parfait, tout le monde devrait être encouragé à s'exprimer et personne ne devrait être obligé de faire ses preuves, mais ni le monde ni l'homme ne sont parfaits. Pour éviter de tomber dans le piège, il faut comprendre que l'ambition n'est saine que si elle est associée au désir. (Bennis, 1991, p.128)

Les leaders ne peuvent rien faire seul, il leur faut une équipe, un groupe, des partenaires pour réaliser des choses exceptionnelles. Ils construisent des équipes de travail dynamiques qui forment une famille. Ils s'organisent pour créer une grande collaboration et établir une coopération avec leurs collègues. Ils instaurent le respect mutuel face aux besoins et aux intérêts des autres. Ils préconisent un climat de confiance et de dignité qui est souvent la clé qui leur apporte le succès nécessaire à la réalisation d'un projet.

Il est important pour les leaders que la victoire ou la réussite des projets soit celle de tout le groupe, ce qui renforce le respect de soi et permet aux autres de se sentir forts et capables à leurs côtés. (Kouzes et Posner, 1991, p.124).

Afin de permettre aux autres d'agir, le leader doit encourager la collaboration entre les partenaires et soutenir les autres dans la vision commune.

#### **2.4.3.1 Encourager la collaboration**

Travailler ensemble stimule la collaboration. Le pouvoir dont dispose le leader est une puissante motivation qui doit produire un effet de collaboration sur les subordonnés. Le processus de collaboration doit être constamment encouragé, consolidé et dirigé. Selon Kouzes et Posner(1991), pour faire quelque chose qui sort de l'ordinaire dans l'organisation, tout le monde est important, pas seulement le leader. Dans une école avec une culture collaboratrice, souvent les membres du personnel discutent, observent, critiquent et planifient ensemble. Certaines normes de responsabilité collective et de perfectionnement continu les encouragent à s'auto-enseigner afin d'améliorer leur propre enseignement(Leithwood, 1992). Il est important de reconnaître pour commencer que des visions et des valeurs communes favorisent grandement la collaboration chez les subordonnés. Le leader doit promouvoir les tâches accomplies en groupe et qui impliquent des échanges d'idées.

Lorsque des hommes travaillent ensemble, ils constatent que pour avancer ils doivent s'informer mutuellement, ils comprennent que chacun doit apporter sa pierre à l'édifice commun et qu'en coopérant ils peuvent mener la tâche à bien. (Kouzes et Posner, 1991, p.127).

Les subordonnés prennent conscience du phénomène de coopération lorsqu'ils appliquent les règles suivantes:

1. Partager les informations

2. Écouter les idées des uns et des autres
3. Échanger des moyens
4. S'aider mutuellement tout en étant interdépendants.

Les leaders savent créer un climat de coopération. Une coopération qui fait prendre conscience aux subordonnés que le succès dépend étroitement de l'entraide efficace de chacun. L'entraide suscitera ce type d'interactions bénéfiques d'échanges mutuels qui produit l'amitié, la cohésion et le moral de l'équipe. Le secret des bons résultats relève de la coopération. Les leaders doivent se faire un devoir de promouvoir les rencontres d'équipe pour approfondir les relations humaines. <<Les leaders qui font confiance à leurs collaborateurs bénéficient, à leur tour, de la confiance de ceux-ci.>> (Bennis, 1991, p.138) Les leaders scolaires doivent abattre les barrières entre les individus, les disciplines, les organismes et les départements. Kouzes et Posner(1991) soutiennent que les perspectives s'élargissent lorsque les interactions entre tous ces intervenants sont durables et fréquentes. Mais pour Bennis(1991), il est évident que, pour devenir un véritable leader, il faut connaître le monde autant que de se connaître soi-même.

Lorsque le leader se connaît bien et qu'il connaît bien les autres, il peut établir des relations de confiance. La confiance est la pierre angulaire des relations humaines et elle est un élément essentiel lié à l'efficacité organisationnelle.

Les individus incapables de faire confiance aux autres deviennent rarement des leaders. Ils ne peuvent supporter de dépendre du travail des autres et finissent par tout faire eux-mêmes. (Kouzes et Posner, 1991, p.137)

Les leaders instaurent des relations de confiance dans leur équipe, acceptent les points de vue divergents et maximisent les qualités et les compétences des

autres. La confiance amène souvent le leader vers un partage de la prise de décision avec les subordonnés. Mais si la confiance n'est pas là, le leader risque de se retrouver dans des situations où les subordonnés déforment les idées, les faits, les sentiments et les conclusions. Le leader qui laisse entrevoir un manque de confiance envers les subordonnés, risque d'être confronté à la méfiance et à des refus de collaboration de la part de ces derniers.

Tout comportement guidé par la méfiance nuit aux échanges d'informations et à la réciprocité de l'influence. Il accroît la probabilité de voir des problèmes de fond passer inaperçus ou être escamotés, rend difficile la détection de solutions impropres et sape les efforts collectifs destinés à résoudre les problèmes.

(Kouzes et Posner, 1991, p.138)

Lorsqu'il y a une relation de confiance entre le leader et les subordonnés, ces derniers vont souvent qualifier le leader de bienveillant, de supporter, de personne ayant une belle prestance, d'honnête, de créatif et de patient. Les leaders qui établissent des relations de confiance dans leur équipe, acceptent les points de vue différents des subordonnés(Kouzes et Posner, 1991) et utilisent les compétences et les qualités des autres(Bennis, 1991). Le leader doit être sensible aux besoins et aux intérêts des subordonnés.

Dans le monde scolaire, il est important de prendre en considération que les subordonnés sont dans la majorité des cas des employés professionnels (professeurs, éducateurs, psychologues, psycho-éducateurs, etc.). Selon Mintzberg(1982), l'école est une bureaucratie professionnelle.

Dans la gestion de professionnels, le leader le plus efficace sera celui qui présentera un comportement conciliant et non autoritaire,

affichera un pouvoir de compétence plutôt que sa position hiérarchique. (Brunet et Al., 1991, p.160)

Les leaders qui forment une équipe pour travailler dans un projet éducatif, se préoccupent non seulement de la tâche mais aussi de la façon dont les membres de l'équipe travaillent ensemble. Si le leader veut avoir une influence réelle, il doit donner à ses subordonnés le sentiment qu'ils ont les moyens et la capacité d'accomplir des choses par eux-mêmes. Selon Kouzes et Posner (1991), avec des objectifs coopératifs, un raisonnement intégré et des relations de confiance, les gens disposés à travailler ensemble peuvent soulever des montagnes. Les leaders attendent le maximum de leur entourage et leur devise est <<s'efforcer sans se forcer>>(Bennis, 1991, p.195).

En résumé, les leaders qui encouragent la collaboration des subordonnés, vont cultiver la confiance de ces derniers. Ils vont développer des objectifs coopératifs, ils vont créer des interactions entre les différentes équipes pour y instaurer un climat de confiance. Enfin le leader impliquera les subordonnés dans la planification et la résolution de problèmes afin de stimuler la collaboration. Le leader qui implique les subordonnés aura comme tâche importante de voir à les soutenir même dans le risque d'échec.

#### **2.4.3.2 Soutenir les autres**

Selon Kouzes et Posner(1991), le facteur clé est de donner aux individus le pouvoir nécessaire pour être en mesure de faire une différence. Il est important que le leader vérifie si les subordonnés ont les capacités, les aptitudes et la compétence nécessaire pour porter des jugements personnels et fondés. <<Un leader visionnaire dit être capable de soutenir et de maintenir le focus du groupe

sur toutes les tâches à accomplir.>> (Chance, 1992, p.77). L'une des récompenses du leader concernant le soutien des autres est de constater que tout le monde prend ses responsabilités sans que le leader ait à le demander. Par ailleurs, <<lorsque les subordonnés n'ont qu'un pouvoir très limité, les managers sont bien placés pour les manipuler à leur guise.>> (Kouzes et Posner, 1991, p.153) Et l'un des facteurs clés pour responsabiliser les subordonnés est de les faire participer aux décisions importantes, en plus de reconnaître leurs contributions personnelles et aussi leur rendre hommage. Plusieurs méthodes peuvent être utilisées par le leader pour supporter un groupe en action. Chance,(1992, p. 77) propose deux stratégies de support, la première consiste à préparer une rencontre d'information pour chaque groupe.

Les leaders, en aidant les autres à s'épanouir et à progresser, créent un climat de réciprocité. Lorsqu'un leader a la réputation d'aider les autres, ceux-ci seront plus attentifs à ses objectifs et à ceux de l'entreprise. (Kouzes et Posner, 1991, p.155).

La deuxième stratégie que Chance(1992, p.77) propose, consiste à élaborer une série de questions que le groupe utilisera dans ses tâches. Ces questions peuvent être utiles pour refaire la mise au point avec un individu dans le groupe ou revenir sur l'ensemble de la tâche.

En armant les autres, vous vous placez du côté des subordonnés. De ce fait, quand vous leur demandez quelque chose, ils comprennent <<Faisons ceci>> plutôt que <<faites ceci>>. (Kouzes et Posner, 1991, p.155).

<<Les bons leaders engagent les gens. Les mauvais leaders le prennent au piège, ou essaient de le faire.>> (Bennis, 1991, p.50). Pour faire accomplir une tâche, le leader doit motiver ses subordonnés de telle sorte que ceux-ci fassent



tout en leur pouvoir pour réaliser les objectifs de leur unité organisationnelle scolaire.

Des études portant sur des cadres licenciés les décrivent comme des solitaires, des gens qui préfèrent travailler à l'écart des autres, qui critiquent beaucoup leurs collaborateurs et sont hostiles à tout partage de la direction des projets et de la solution des problèmes. De plus, ils considéraient la participation et la discussion au sein de l'équipe comme une perte de temps.

(Kouzes et Posner, 1991, p.157)

Selon certains auteurs(Bennis, 1991; Chance, 1992; De Pree, 1991; Kouzes et Posner, 1991), le secret des vrais leaders, aussi paradoxal que cela puisse paraître, est de transformer les subordonnés en leaders, en mettant leur propre pouvoir au service des autres au lieu de s'en servir pour eux seuls. Le pouvoir est une puissante motivation surtout pour les subordonnés.

Pour beaucoup d'entre nous qui travaillons, il existe un hiatus exaspérant entre la manière dont nous nous considérons en tant qu'individus et celle dont nous nous voyons en tant que travailleurs. Nous devons nous débarrasser de cette idée d'hiatus et retrouver une vie cohérente. Le travail devrait et peut être productif et gratifiant, avoir un sens et nous aider à devenir adulte, être source d'enrichissement et d'épanouissement, consoler et réjouir. Le travail est le plus grand privilège que nous possédions.

(DePree, 1991, p.52)

Le besoin de pouvoir chez les directeurs d'école donne de l'assurance et de la confiance pour stimuler, pour organiser et pour diriger des activités de groupe avec efficacité. Les directeurs d'école qui ont un fort besoin de pouvoir aspirent

au respect des autres. Ils aiment à fixer des normes et présenter une image exacte de la situation.

Ainsi, un directeur d'école efficace semble avoir le sens de la mission et du contrôle, être persuasif, avoir des critères de rendement élevés, utiliser un style de gestion participatif et ne pas se contenter du statu quo. (Brunet et Al., 1991, p.113).

Si un leader veut avoir une influence réelle, il doit donner à ses subordonnés le sentiment qu'ils ont les moyens et sont capables d'accomplir des choses par eux-mêmes. Le leader, à la différence du manager, peut soutenir son équipe parce qu'il adopte ces différences majeures:

<<Le manager administre	Le leader innove
Le manager est une copie.	Le leader est un original.
Le manager gère les affaires courantes.	Le leader développe des nouveautés.
Le manager se concentre sur les systèmes et les structures.	Le leader se concentre sur les hommes.
Le manager use du commandement.	Le leader inspire la confiance.
Le manager a une vue à court terme.	Le leader a une perspective à long terme.
Le manager demande comment et quand.	Le leader demande quoi et pourquoi.
Le manager garde un oeil fixé sur les résultats.	Le leader garde un oeil fixé sur l'horizon.
Le manager imite.	Le leader crée.
Le manager accepte le statu quo.	Le leader le défie.

Le manager est l'image classique du bon soldat.	Le leader est lui-même.
Le manager fait ce qu'il doit faire.	Le leader fait ce qu'il faut faire.>>

(Bennis, 1991, p.50-51)

Le but du leader visionnaire est de comprendre que différents rôles peuvent être présentés au groupe. Il appartient au leader de maintenir le focus sur les responsabilités du groupe tout en nourrissant ces rôles, lesquels aideront le groupe à devenir plus productif. Les rôles étant compris par le groupe, cela permettra au leader visionnaire de réussir à travailler avec tous les membres de son équipe au développement de la vision organisationnelle (Chance, 1992, p.76-77).

Pour Bennis (1991, p.185), une organisation doit fonctionner organiquement, c'est-à-dire que ses objectifs doivent déterminer sa structure et non l'inverse, et qu'elle doit fonctionner comme une communauté plutôt que comme une hiérarchie; en outre, elle offre une certaine autonomie à ses membres, tout en leur apportant des épreuves, des occasions à saisir, et des récompenses, car en dernière analyse, une organisation n'est que le moyen et non la fin. Plusieurs auteurs (Bennis, 1991; Chance, 1992; DePree, 1991; Kouzes et Posner, 1991; Sergiovanni, 1992), s'entendent pour dire que les leaders qui partagent le pouvoir et les informations avec leurs subordonnés appliquent les cinq principes suivants: 1. leur confier des tâches importantes, 2. leur donner une plus grande autonomie en leur accordant plus de pouvoir décisionnel, 4. leur donner une

image importante pour voir leur travail reconnu, 5. leur aider à nouer des relations solides avec les confrères de travail.

Ainsi le leader est associé à une notion de puissance par les subordonnés, puissance qui est liée aux valeurs et aux ressources qu'il contrôle. Ce contrôle se manifeste chez le leader en guidant les subordonnés, en leur montrant la voie qui permettra de réaliser la vision commune.

#### **2.4.4. Montrer la voie**

<<Montrer la voie est le moyen pour le leader de rendre ses visions tangibles.>> (Kouzes et Posner, 1991, p.178). Avoir une vision de l'organisation ce n'est pas tout, le leader doit aussi avoir une philosophie générale concernant l'information qui circule dans l'organisation. Une philosophie, selon Bennis(1991), qui permettra au leader de s'entourer de gens qui ont des points de vue différents, qui se feront l'avocat du diable, qui pourront dire ce qui est prévu et ce qui se passe réellement.

En réalité, on peut dire qu'il existe deux grandes catégories de leaders: ceux qui s'entourent de clones aptes à refléter leurs opinions et leurs désirs, et ceux qui s'entourent de contrepoids, qui ont des points de vue complémentaires de l'organisation et de la société. (Bennis, 1991, p.192)

Le leader doit dresser des plans dans lesquels il y aura un ensemble de normes rigoureuses auxquelles doit se mesurer son organisation. Le leader utilise des modèles pour guider les autres et il établit des règles sur la manière de traiter les subordonnés. Le leader doit se soucier constamment de la clarté des actions à prendre. Pour ce faire le leader utilise de préférence des points de repère. Il

évite les complications et les dédales de la bureaucratie. Le leader s'organise pour créer les conditions idéales pour chaque petit succès dont la somme fait de grandes victoires. Mais le leader <<accepte les erreurs>> (Bennis, 1991, p.191). Le leader fait ce qu'il dit, il défend ses convictions, il montre à ses subordonnés, par son exemple, qu'il applique dans sa vie les valeurs qu'il préconise. Le leader est conscient que même si sa position lui donne de l'autorité, c'est son comportement qui lui apporte le respect. Pour le leader, la crédibilité se fonde principalement sur le lien entre ses paroles et ses actes. Les relations avec les subordonnés doivent être mises en avant plan par le leader et ce dernier doit reléguer au second plan la structure de l'organisation.

Tous les établissements scolaires doivent se soumettre périodiquement à l'évaluation d'un comité de contrôle. Un petit collègue avec lequel j'ai jadis travaillé a subi récemment ce genre d'évaluation. Le rapport du comité faisait état d'un niveau de confiance particulièrement élevé entre le président, qui était sur le point de prendre sa retraite, et les membres du corps enseignant. Pour établir le même type de confiance avec le nouveau président, le comité recommanda au collège d'effectuer les modifications de <<structure>> nécessaires. Le président y trouva, à juste titre, matière à sourire. Les structures n'ont rien à voir avec la confiance. Ce sont les individus qui construisent la confiance.

(DePree, 1991, p. 47-48)

Montrer la voie dans l'enseignement, c'est établir la confiance des subordonnés. Leithwood(1992) relève dans sa recherche que les leaders transformatifs scolaires poursuivent plus ou moins trois objectifs fondamentaux afin de conserver la confiance:

1. Maintenir la collaboration.
2. Encourager la formation.
3. Leur aider à résoudre les problèmes ensemble avec plus d'efficacité.

Pour maintenir une grande collaboration avec les membres de son personnel le leader doit identifier un certain nombre de stratégies qui consistent à:

. assister les enseignants dans la construction et le maintien d'une collaboration professionnelle. Ces stratégies incluent l'engagement du personnel dans un but commun afin de réduire l'isolement des enseignants tout en créant un temps commun de réflexion. (Leithwood, 1992, p.10).

En résumé, montrer la voie pour un leader consiste principalement à donner l'exemple et à engranger les petites victoires.

#### **2.4.4.1 Donner l'exemple**

La première responsabilité d'un dirigeant est de définir la réalité. La dernière est de dire merci. Entre les deux, le chef d'entreprise doit devenir à la fois un serviteur et un débiteur. Cela résume la progression d'un dirigeant adroit. (DePree, 1990, p.31 )

Les leaders donnent l'exemple par la clarté et la fermeté de leurs convictions, par leur comportement quotidien. Le travail du leader est de projeter avec détermination la meilleure image de l'organisation.

Les leaders sont la référence par rapport à laquelle les autres membres du groupe étalonent leurs propres choix et leurs comportements. Pour donner l'exemple, les leaders doivent

connaître leurs propres valeurs et les appliquer dans leur vie.

(Kouzes et Posner, 1991, p.178).

Quelques études citées par Brunet et Al.(1991) concernant l'influence des administrateurs scolaires sur le rendement pédagogique, tout en contrôlant les influences de l'environnement et de l'organisation, démontrent que l'influence des directeurs d'école sur les professeurs est importante.

Il ne faut pas oublier, cependant, que si le << droit de gérance des administrateurs scolaires>> sur les enseignants est limité, les directeurs d'école exercent quand même une influence importante sur le rendement de leur école en respectant ou non l'autonomie des enseignants. (Brunet et Al., 1991, p. 129)

Avant de donner l'exemple, l'administrateur scolaire doit faire en sorte que les enseignants sachent quelles sont ses valeurs et celles de l'organisation.

Les valeurs sont des règles précises sur la manière dont les choses doivent se faire dans l'organisation. Alors que les visions ont trait à l'avenir et à la finalité de l'organisation, les valeurs se réfèrent aux moyens (le comment) les plus efficaces d'atteindre ces fins. (Kouzes et Posner, 1991, p.179-180)

Selon DePree(1990), les leaders doivent accorder de l'espace aux gens, un espace de liberté. Cet espace qui permet au leader de donner et de recevoir des idées et d'échanger des sentiments de joie et de compassion. C'est une autre façon pour le leader de réfléchir sur les valeurs qu'il veut faire partager tout en donnant l'exemple.

Les subordonnés sont plus attentifs aux valeurs utilisées qu'aux valeurs affichées. Ils jugent très sévèrement les écarts entre ces valeurs et les actent. Ils observent, pour voir comment sont

confrontées les valeurs annoncées et comment celles-ci influent sur les actions des principaux dirigeants. (Kouzes et Posner, 1991, p.185).

La recherche a insisté à plusieurs reprises sur le fait qu'avoir des valeurs personnelles très fortes, serait la clé du développement dans l'extériorisation de la vision personnelle (Bennis et Nannus, 1985; Chance, 1992; Kouzes et Posner, 1991; Sergiovanni, 1992).

Chance (1992) soutient que la reconnaissance des valeurs est importante dans le développement de la vision personnelle parce que la vision reflète directement les valeurs de la personne qui la développe.

Une vision personnelle est meilleure quand elle reflète moins le jargon et plus les valeurs du leader qu'il ou elle préconise. Développer et clarifier sa vision personnelle, cela s'opère facilement quand cela se produit séquentiellement en déterminant premièrement ses valeurs personnelles et en les construisant avec les subordonnés. Il est aussi facile d'en appliquer, la nature et le processus, en référant à la lecture des comportements personnels. Le mot <<TU>> sera utilisé dans la distribution des tâches pour personnaliser le processus. (Chance, 1992, p. 56).

Personnaliser le processus de communication entre le leader et les subordonnés permet au leader d'être très attentif au langage qui est utilisé dans son organisation et c'est <<l'apprentissage en étant à l'écoute des autres.>>(Bennis, 1991, p.79)

Les leaders ne peuvent pas échapper aux interconnexions entre leurs paroles et leurs actes. Leurs messages sont émis lors de moment de vérité précis et divers. Mais il y a d'autres moyens de



souligner les intentions des leaders et leur sérieux concernant ces messages. Ce sont notamment les anecdotes et le langage, l'architecture et l'espace physique, les symboles, les accessoires et les cérémonies. Le recours à ces moyens transmet un message plus subtil, car ils n'appartiennent pas <<directement>> à la sphère de contrôle et/ou d'influence du leader. Leur impact est renforcé lorsque leur utilisation est en accord avec les routines quotidiennes du leader. (Kouzes et Posner, 1991, p. 192)

Les leaders qui utilisent les anecdotes savent se faire écouter. <<Les leaders utilisent le pouvoir du langage pour gagner le support à leur projet.>> (Kirby et al., 1992, p. 308). La recherche a déjà démontré le pouvoir des anecdotes sur la force des convictions, et elle démontre également que <<l'information est assimilée plus rapidement et plus fidèlement lorsqu'elle est présentée d'abord sous la forme d'un exemple ou d'une anecdote.>> (Wilkins, A.L. cité par Kouzes et Posner, 1991, p. 193).

Le leader doit aussi considérer son environnement physique. Il doit tenir compte des éléments qui l'entourent tels que la décoration de son bureau et de l'ensemble des bâtiments qui sont sous son emprise. <<La signification de l'architecture, au sens général, est de projeter la première impression des gens sur l'entreprise qui, en deuxième lieu, constitue souvent la base d'interprétation des autres symboles.>>(Kouzes et Posner, 1991, p. 194). <<le directeur d'école qui ouvre une nouvelle école dépeint une image avec laquelle cette école sera appréciée par ces futurs participants.>> (Kirby et al., 1992, p. 308)

Enfin le leader doit se comporter comme un être passionné qui s'investit totalement dans l'ensemble du projet. La meilleure façon de prouver cet intérêt est de consacrer du temps, de poser des questions, d'y revenir sans cesse et de

récompenser ceux qui ont contribué à le réaliser.(Kouzes et Posner, 1991, p. 202). Le leader doit prévoir une façon de diviser l'ensemble du projet en petites sections afin de planifier de petites victoires et ainsi donner la volonté d'agir.

#### **2.4.4.2 Gagner de petites victoires**

Souvent l'administrateur scolaire a tendance à garder ses vieilles habitudes en matière de gestion. Généralement, il présente la tâche dans une perspective trop large et les problèmes semblent écrasants aux yeux des subordonnés. Le leadership transformatif l'amène à utiliser de nouvelles méthodes dont celle du mode de fonctionnement pas à pas. Dans le domaine industriel, il est démontré que les leaders utilisant le pas à pas renforcent l'orientation d'un projet en le soulignant par des sentiments et des émotions.

L'expression consacrée pour cette stratégie <<des petits pas>> est la planification. Malheureusement, le mot n'exprime pas les sentiments et les émotions de ceux qui franchissent les étapes. Petite victoire est plus imagée. La succession de petites victoires permet aussi aux leaders de renforcer une orientation, un peu comme un professionnel de la collecte de fonds laisse aux nouveaux donateurs le choix du montant de leur contribution.

(Kouzes et Posner, 1991, p. 204)

Le succès est très souvent lié à l'idée de petites victoires. Les petites victoires constituent le lien d'un schéma de réussite qui attire ceux qui veulent être associés à une organisation gagnante. Les petites victoires sont le point de départ du leader vers l'apparition de projets d'envergures qui se réalisent avec un risque d'échec minimisé.

Les petites victoires renforcent le niveau de confiance des gens et leur désir naturel de réussir. Les vainqueurs bénéficiant généralement d'un surcroît de moyens, on peut ensuite passer à des victoires plus importantes. Une série de petites victoires constitue donc une base de progression. Chacune s'accompagne d'un gain qui rend difficile le retour au statu quo. (Kouzes et Posner, 1991, p. 204)

Le succès des petites victoires exige les éléments suivants;

1. Le leader doit expérimenter sans cesse comment faire des études pilotes, des essais sur le terrain.
2. Le leader doit découper les tâches en petits morceaux où les problèmes sont plus faciles à appréhender.
3. Le leader doit réduire les sujets à leur plus simple expression parce que la beauté des petites victoires tient à ce qu'elles sont denses, simples et souvent obtenus sans contestation.
4. Le leader ne doit pas imposer le changement par la contrainte, le leader amène les autres à suivre le mouvement naturel sans brusquer les choses.

Les leaders donnent l'exemple, ils sont des modèles vivants de personnes engagées dans une voie déterminée. Généralement les gens auront tendance à s'engager dans une action lorsque trois conditions seront réunies:

S'ils sentent qu'ils sont libres de leur décision, si leurs actions (choix) sont mises en valeur et s'ils ont la possibilité de revenir sur leurs choix, en cas de difficulté. (Kouzes et Posner, 1991, p. 211)

5. Le leader doit donner aux autres le sentiment qu'ils ont le choix parce que le choix est ce qui lie les actions à chaque personne. Ainsi les individus sont aptes à accepter les conséquences de leurs actes. Mais, il est important que les

leaders aient donné une image réaliste du voyage à effectuer avant de leur demander de se joindre à eux.

6. Le leader doit faire des choix qui soient clairs pour les subordonnés, ainsi il obtiendra plus facilement un engagement.

Les leaders dressent le décor et, en donnant aux autres les moyens d'agir, permettent aux membres de l'équipe de faire la démonstration concrète de leur engagement. En effet, lorsque tout le monde autour de vous apporte sa contribution et que vous pouvez le voir de vos propres yeux, ne pas faire sa part de travail est difficilement excusable, même à vos propres yeux. Le désir de tenir ses promesses est renforcé lorsque l'action est publique.

(Kouzes et Posner, 1991, p. 213-214)

7. Le leader doit proposer des choix difficiles à renier parce que les choix qui sont difficiles à renier exigent de s'investir davantage au moment de la prise de décision. S'investir permet de créer des liens sociaux et interpersonnels étroits entre les membres de l'équipe chargés de bâtir et de réaliser le projet. De plus, cela renforce les exigences du groupe en ce qui a trait au niveau de productivité lié au projet.

8. Le leader doit trouver d'autres méthodes pour renforcer la détermination, il doit mettre en lumière les actions des individus en leur faisant de la publicité et en honorant leur travail. Le leader fait des choix et, notamment aux yeux des dirigés.

Les anciens philosophes disaient <<qu'un voyage, aussi long soit-il, commence toujours par le premier pas>>. Ce premier pas, ce sont les leaders qui le font. Ils nous persuadent que l'impossible est possible. Ils nous montrent la voie. La perspective des petites victoires nous fait sortir de notre immobilisme. Elles

engendrent la réussite et nous poussent à aller plus loin sur le chemin.(.....).Planifier de petites victoires, cela consiste à faire changer les gens et à les maintenir sur la voie. (Kouzes et Posner, 1991, p. 217)

En somme, pour le leader, gagner de petites victoires consiste à dresser un plan qui permettra d'insuffler aux subordonnés l'envie de réussir des prouesses exceptionnelles. Mais avant de se lancer aveuglément dans une action, le leader doit dresser un plan qui servira de modèle aux subordonnés. En général ce qui motive les individus est le sentiment qu'ils réalisent des projets uniques et avec une grande spécificité. Ainsi les gens avanceront progressivement et comme dans tout nouveau projet, il faut une période de rodage. Le leader sera en mesure de comprendre que les gens qui acceptent de prendre des risques, peuvent commettre des erreurs. Alors, il est important de minimiser les conséquences de ces erreurs éventuelles. << Limiter le coût de l'échec facilite le premier pas et stimule le processus d'expérimentation et d'apprentissage.>> (Kouzes et Posner, 1991, p. 220) Le leader qui veut maximiser les chances de réussite du projet, adoptera des changements qui seront faciles à comprendre et à appliquer. Le leader doit convenir de choses simples et conçues pour un usage adapté à la capacité des subordonnés et si nécessaire proposer une formation adéquate. Lorsque le leader lance le projet, il doit le maintenir en mouvement perpétuel et encourager constamment ses subordonnés.

#### **2.4.5. Encourager leur équipe**

Qu'est-ce que la plupart d'entre nous attendent vraiment de leur travail? Nous aimerions trouver la manière la plus efficace, la plus

productive, la plus gratifiante de travailler ensemble. Nous aimerions être sûrs que notre méthode de travail utilise la totalité des ressources appropriées et pertinentes: humaines, physiques, financières. Nous aimerions une méthode de travail et des relations humaines capables de satisfaire notre besoin d'appartenance, de contribution, de travail ayant un sens, de trouver des occasions de s'impliquer, de croître et de contrôler notre destin dans la mesure du raisonnable. Au fond, nous aimerions que l'on nous dise merci!.(DePree, 1990, p.43)

Le leader doit réussir à faire des choses hors du commun. Il doit encourager les subordonnés et leur fournir espoir et courage. Qu'est-ce qui soutient le leader? Comment développe-t-il son courage, sa ténacité? Les leaders savent reconnaître les contributions personnelles de chacun, ils aiment fêter leurs succès, à ce titre, ils ne manquent pas d'imagination pour célébrer leurs victoires.

#### **2.4.5.1 Reconnaître les contributions individuelles**

Reconnaître la contribution de chacun est un moyen efficace que le leader doit utiliser. Pour tenir le rythme dans un projet, les subordonnés ont un grand besoin d'encouragement, ils veulent sentir un support continuels afin de poursuivre le chemin. Plusieurs méthodes peuvent être mises à contribution pour reconnaître les individus. Encourager et supporter la formation et le développement du personnel sont de ces opportunités qui mettent à contribution les habiletés du leader.(Kirby et al., 1992, p. 308)

Tout adulte est porteur d'expériences de vie et de travail qui lui ont légué un bagage de connaissances diversifiées. Ce bagage

d'expériences lui permet d'assumer des responsabilités, de faire face à des contraintes et à plusieurs rôles sociaux: père ou mère, travailleur, citoyen, etc. (Fernandez, 1988, p.17)

Pour Kouzes et Posner(1991), l'enjeu de la simple reconnaissance des contributions personnelles est important. Ces derniers citent en exemple un enseignant (Breetwor) qui utilise divers moyens qui permettent de stimuler et de motiver les élèves. Ces quatre moyens sont:

1. ses hautes exigences pour les élèves et la certitude qu'elles pourraient les aider à les réaliser;
2. sa capacité à relier directement la performance de l'élève et la récompense décernée;
3. sa créativité dans la forme des récompenses -hormis les notes : auto-collants étoiles d'or, notes amusantes, etc. ;
4. enfin, son attitude positive et optimiste. (Kouzes et Posner, 1991, p.226)

Pour Mitchell et Tucker(1992), en éducation, on apporte la distinction suivante entre le leadership transactionnel et le leadership transformatif. Le leader transactionnel met toute son attention sur le design organisationnel de la structure administrative (définition des emplois, développement des politiques et des procédures, etc.). Le leader transformatif a une pensée différente qui met la priorité sur la contribution des enseignants comme; (mettre les efforts en construisant et en établissant des normes et des attitudes communes, développer des stratégies collectives, valoriser la qualité de l'enseignement, établir un système commun de pensée, etc.).

Les exigences élevées des leaders incitent les autres (professeurs, élèves) à donner leur plein rendement, les psychologues appellent cela l'effet Pygmalion. L'application de l'effet Pygmalion apporte cette distinction que l'on fait entre le leader et le manager. En plus de son rôle de manager, le leader extrait ce qu'il y

a de meilleur chez les autres et il les pousse même au-delà de leur capacité attendue. Les professeurs et les élèves réussissent parce que le leader les croit capables de réussir.

Ainsi en enseignement, les élèves dont on vante la vivacité d'esprit à leurs professeurs ont de meilleurs résultats aux examens que leurs camarades qui ne bénéficient pas de cet à priori positif. (Kouzes et Posner, 1991, p.227)

Les leaders qu'ils soient administrateurs scolaires, professeurs ou autres, traitent les individus de manières telles qu'ils arrivent à faire des choses extraordinaires dans

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 volontaire plus efficace des objectifs de l'organisation et du groupe. (Bergeron, Côté, Léger, Jacques et Bélanger, 1979, p.233.)

Kouzes et Posner(1991) soutiennent que des études systématiques indiquent que nous communiquons nos attentes essentiellement par le caractère du soutien socio-émotionnel et des encouragements que nous dispensons à autrui. Traiter les subordonnés avec amitié, courtoisie et respect, être attentif à leurs besoins, accroissent les performances parce que ces comportements ont un effet favorable sur la motivation.

L'un des systèmes les plus fondamentaux, les plus performants et les plus efficaces pour stimuler la motivation des employés est celui qui lie les fruits du travail (récompense et reconnaissance) à



l'effort et/ou aux performances. (Brown et Moberg, cité par Kouzes et Posner, 1991, p.228)

En général, il semble difficile de fixer des normes objectives et où l'appréciation des performances est subjective. Une des caractéristiques marquantes des systèmes de récompense efficaces est que les subordonnés doivent être en mesure d'avoir une influence sur le travail mesuré. Il faut éviter de tomber dans le piège de certains managers qui croient que les hommes ne sont sensibles qu'à l'argent. Un encouragement verbal spontané, des compliments et des conseils sont aussi des formes importantes de reconnaissance.

Le sociologue Daniel Yankelovich, cité par Kouzes et Posner(1991, p.232), observe que l'efficacité et la productivité globale de l'entreprise dépendent du dévouement et du sens des responsabilités de chaque employé. Ces éléments intangibles, dit-il, ne sont présents que «lorsque les gens sont motivés pour travailler dur, se donner à fond». C'est avec ce genre de motivation que le leader aide les subordonnés à accomplir des exploits.

Le leader doit savoir tirer parti des avantages psychologiques du sentiment de victoire que peuvent éprouver les gens, car les gagnants jouent un rôle important dans la réussite de leurs projets. Vous êtes souvent le miroir de l'équipe, en renvoyant aux autres le reflet du travail bien fait et en veillant à ce que tout le monde dans l'organisation, et pas seulement le groupe concerné, soit conscient des efforts et des apports de celui-ci. Par ricochet, vous bâtissez la réputation de l'équipe et vous renforcez la solidarité de ses membres. (Kouzes et Posner, 1991, p.233).

Le leader doit donner le courage nécessaire, qui permet de résister aux situations angoissantes et de supporter les épreuves. La recherche en général

souligne le rôle important de l'encouragement sur la motivation et la résistance physique.

En résumé, les leaders reconnaissent le rôle et la contribution individuelle dans la réussite de chaque projet parce qu'ils attendent beaucoup d'eux-mêmes et de leurs subordonnés; parce qu'ils font gagner les autres, et les vainqueurs aiment repousser leurs limites; parce qu'ils reconnaissent et récompensent l'apport des individus à la vision, aux valeurs et aux objectifs; parce qu'ils expriment leur estime au-delà des systèmes formels d'évaluation; parce qu'ils remercient et honorent les succès.

#### **2.4.5.2 Fêter les succès**

Les leaders ne font rien tout seul, il leur faut l'encouragement et le soutien de leurs équipes.

Encourager ne signifie pas seulement reconnaître les succès individuels; cela consiste aussi à célébrer les efforts du groupe tout entier. Le bon point qui récompense la persévérance des élèves n'est pas simplement posé sur le bureau pour qu'ils le trouvent le matin en arrivant; il est décerné devant toute la classe.

(Kouzes et Posner, 1991, p. 242)

Les leaders qui fêtent et célèbrent les individus qui réussissent, font ressortir des valeurs fondamentales. La fête ne doit pas avoir comme seul but de faire plaisir, elle doit attirer l'attention de l'unité administrative sur les valeurs de l'organisation. Pour Kiechiel tiré de Kouzes et Posner(1991), le principe est que toute célébration doit correspondre à une finalité profonde. De telle sorte que

l'importance des fêtes et l'implication du leader dans ces fêtes vont souvent surprendre les gens.

Un merci crée un lien personnel et très humain entre deux personnes. Et c'est exactement ce que vous, en tant que leader, devez faire. Une fois le contact établi, il est plus facile de créer des points communs, de partager des projets, des valeurs, des expériences et d'établir ainsi une relation plus profonde avec des êtres humains. (Kouzes et Posner, 1991, p.248)

Les relations interpersonnelles que maintiennent les leaders avec les subordonnés, déterminent jusqu'à quel point les subordonnés perçoivent leur leader.

Dans l'ensemble, les enseignants des écoles efficaces et moins efficaces considèrent leur directeur comme quelqu'un qui a tendance à être bienveillant face aux problèmes personnels des subordonnés, à être ouvert à la discussion et au travail en équipe et à avoir une attitude de support face à ses subordonnés. Cependant, il semble que les directeurs des écoles efficaces aient plus tendance à avoir des relations amicales avec leurs subordonnés que les directeurs d'école moins efficaces. (Brunet et al., 1991, p.183)

Les leaders sont ces personnes qui créent des réseaux de liens sociaux qui rendent possibles les réussites exceptionnelles. Il faut que les relations interpersonnelles et le soutien social soient un processus dans lequel le leader et le subordonné donnent et reçoivent mutuellement. Muchielli (1980) et Pfeffer (1992) font état de l'importance pour le leader de créer des réseaux sociaux et de communication. Pfeffer (1992) souligne que les gens qui sont bien placés dans

le réseau de communication ont tendance à être les personnages centraux en terme de pouvoir et d'influence. Pour sa part, Mucchielli (1980) soutient que

Le type de réseau affecte le comportement des participants, surtout en ce qui concerne la précision, l'activité globale, la satisfaction; et au niveau du groupe, le type de réseau détermine le rôle de leader ainsi que l'organisation du groupe. (Mucchielli, 1980, p.57)

Généralement, les leaders qui maintiennent une activité intense dans leur environnement, le font par amour. L'amour du travail, l'enthousiasme à travailler avec les autres sont pour Kouzes et Posner (1991) deux éléments primordiaux à la réussite du leadership.

Le secret le mieux gardé des leaders qui réussissent est qu'ils aiment: ils aiment diriger, ils aiment ceux qui travaillent à leurs côtés, ils aiment ce que produit leur entreprise, et ils aiment ceux qui l'honorent en utilisant le fruit de son travail<sup>1</sup>. Le leadership se passe dans le coeur, pas dans la tête. (Kouzes et Posner, 1991, p.251-252)

Fêter les succès peut se résumer pour le leader en une série d'actions qui sont : d'organiser des célébrations spontanées qui ont pour objet de commémorer des petites victoires; le leader doit être un animateur dynamique dans son groupe et ce tout en donnant l'exemple et en participant activement à créer des liens autres que patron-subordonné; le leader doit s'assurer de créer, de bâtir des réseaux sociaux et de communication qui permettront une interaction sociale confortable et respectueuse des règles entre les individus; et pour terminer le leader doit

---

<sup>1</sup> La citation est retranscrite telle quelle. On devrait y lire <<ceux qui les honorent en utilisant le fruit de leur travail.>>

démontrer son amour pour le travail qu'il réalise ainsi que pour les individus avec qui il travaille. Pour le leader c'est une des meilleures façons de donner du courage aux autres, de répandre la joie et de rester attentif aux hommes, aux processus et aux résultats, tout au long du cheminement d'un projet.

## **2.5 Les composantes du programme de formation à distance**

Au cours des dernières années, une innovation est apparue dans certains programmes de formation à distance. De nouvelles composantes ont été intégrées à ces programmes notamment l'apprentissage à l'écoute des autres, la participation qui contribue à maîtriser les événements au lieu d'en être victime. Une pédagogie de la participation exige le respect de quelques principes de la pédagogie des adultes.

Le processus de formation est ainsi un événement qui rend possible un dialogue structuré dans le temps et l'espace entre l'individu et son entourage immédiat, dialogue soutenu par une interrogation systématique de son expérience et de celle des autres. (Fernandez, 1988, p. 13)

L'analyse exhaustive des programmes de formation et surtout l'écoute des administrateurs concernant leurs besoins de formation ont permis à Laurin et Jomphe (1986) de développer un concept nouveau en formation à distance. Ce projet novateur s'adresse à des administrateurs scolaires en poste qui se retrouvent dans une même organisation. Une présentation du contenu de ce programme permet de constater les nombreux avantages offerts aux participants. En particulier, le programme favorise les échanges d'expériences sur le vécu entre les pairs. Ces échanges peuvent permettre l'établissement de réseaux de

communication formels (lors des rencontres) et informels (en milieu de travail) qui préconisent un transfert de connaissances dans l'action.

Le programme de formation à distance en administration scolaire est dispensé par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1986. Ce programme veut répondre à deux objectifs principaux. Le premier objectif vise à préparer les participants aux diverses fonctions de planification, de direction et de contrôle, en acquérant des connaissances sur les principaux aspects de la gestion de l'organisation scolaire (école, classe, service, etc.). Un deuxième objectif très particulier tend à rendre les participants aptes à pratiquer un leadership efficace et ce en développant leur potentiel de gestionnaire.

Pour atteindre ces objectifs, le programme de formation a été structuré afin de prendre en considération certaines conditions d'apprentissage. À l'instar de Bennis et Nannus (1985) qui avancent que le leadership ne s'enseigne pas dans les livres mais plutôt dans les relations humaines, Laurin (1993) soutient qu'un programme de développement ne peut se limiter à une énumération de contenu. La formation doit faire partie intégrante d'un environnement dynamique où les habiletés développées sont immédiatement applicables. Pour ce faire certaines conditions sont nécessaires pour développer entre autre un sens du leadership efficace notamment: des situations reliées à la réalité, la rupture de l'isolement des administrateurs scolaires, le transfert des connaissances, une approche inductive et l'amélioration du processus pédagogique du développement.

### 1. Des situations reliées à la réalité

Le leadership est d'abord un processus d'influence. Les administrateurs scolaires identifiés comme des leaders sont perçus comme exerçant une certaine influence sur les autres. Cette influence ne se développe pas nécessairement dans un programme de formation qui offre généralement une gamme suffisamment étendue d'habiletés basées sur des connaissances et des attitudes qui rendent les administrateurs capables d'occuper différentes fonctions. En général, les administrateurs du monde scolaire semblent déçus des

programmes de formation formels qui ne proposent pas d'activités de développement liées à la réalité quotidienne de leur travail, en plus des contenus souvent inutiles à leur tâche quotidienne (Murphy et Hallinger, 1987). Selon Laurin (1993), l'identification d'un ensemble de problèmes issus des réalités quotidiennes de l'éducation pourrait alimenter le contenu du développement des administrateurs, de même que les recherches qui doivent se réaliser, afin de mieux comprendre cette réalité.

## 2. La rupture de l'isolement

Normalement, les individus apprennent dans le cadre de leurs activités quotidiennes, surtout dans leurs contacts entre eux et avec le monde extérieur. Les groupes travaillent et apprennent ensemble pour atteindre des buts communs Bennis et Nannus (1985). Il en va de même pour les administrateurs scolaires qui ont besoin d'exercer diverses habiletés pour réussir. Plusieurs programmes de formation offerts aux administrateurs n'offrent qu'un apprentissage de subsistance, c'est-à-dire des méthodes et des règles permettant de faire face à des situations connues et reconnues. Bien souvent, selon Laurin (1993), les administrateurs qui participent à ce type de formation se sentent isolés et seuls à vivre certains problèmes qui généralement sont des problèmes ou des difficultés généralisés à tout le groupe. Par conséquent, la formation devrait être novatrice et permette aux participants de rompre avec l'isolement professionnel.

## 3. Le transfert de connaissances

Selon Brunet (1993) former des adultes dont la plupart ont déjà un bagage très important d'expériences et de connaissances représente une problématique d'une grande complexité. Généralement, l'administrateur scolaire qui participe à des activités de formation, est censé avoir acquis des connaissances et des habiletés nouvelles qui normalement affecteront les autres personnes liées à son organisation. Or selon Laurin et Jomphe (1992)

la personne qui participe à des activités de formation dans lesquelles elle est supposée avoir acquis de nouvelles connaissances ou de

nouvelles habiletés, a besoin de savoir comment celles-ci affectent

les autres personnes, de même que son organisation.

Cependant, selon Murphy et Hallinger (1987, p.252), <<les travaux des derniers trente ans ont produit peu d'amélioration dans le domaine scolaire>>. Or, selon Laurin (1993), il semble impératif de prendre les mesures nécessaires pour développer des moyens qui permettront d'améliorer la pratique administrative issue des activités de formation.

#### 4. L'approche inductive

L'information acquise par les administrateurs scolaires dans les activités de formation demeure très souvent théorique dans leur vécu quotidien. Ils disposent de peu de guides opérationnels qui leur permettent d'appliquer concrètement cette théorie. Par ailleurs il est important de prendre en considération, comme le souligne Bennis et Nannus (1985, p.173) que

le leader remplit le rôle crucial de veiller à ce que tout se passe bien au bon moment, que le travail se déroule harmonieusement, et que la performance globale ait le bon rythme, la coordination et l'impact voulu sur le monde extérieur.

Or, à l'instar de Bennis et Nannus, Laurin (1993) avance que cette perception qu'ont les administrateurs scolaires du manque d'utilité pratique de la formation incite à rechercher d'autres approches pour le développement des gestionnaires scolaires. Selon Laurin et Jomphe (1992) sans bannir la recherche déductive qui devrait être cependant des théories applicables, validées et vigoureusement contrôlées, l'approche inductive semble être plus collée à la réalité quotidienne des administrateurs et permet de comprendre et d'apporter une réponse à des réalités communes. Le programme de formation qui est décrit dans cette étude met l'accent sur cette méthode inductive ainsi que l'usage du phénomène qualitatif, cela permet d'examiner les phénomènes organisationnels avec plus de réalité.

#### 5. L'amélioration du processus pédagogique du développement



Les administrateurs scolaires revendiquent une formation appliquée facilement transférable dans leurs pratiques de gestion quotidienne. Le processus d'apprentissage lié à la formation des administrateurs doit s'imprégner de l'ensemble des phénomènes qui se produisent dans le tête de l'apprenant et qui visent à transformer l'information reçue (Gagné, 1976). Les responsables du programme de formation à distance dispensé par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières ont mis beaucoup d'efforts afin de mettre sur pied des stratégies d'enseignement qui fourniront aux administrateurs non seulement des connaissances et habiletés significatives mais aussi des aptitudes qu'ils pourront appliquer dans leur environnement immédiat. Laurin et Jomphe (1992, p.24) proposent de tenir compte de 13 principes de l'apprentissage des adultes élaborés par Wood et Thompson (1980, p.376-377) afin d'obtenir une formation efficace.

### **2.5.1 Le programme**

Le programme comprend treize activités de quinze modules chacun. Au début de chaque session la vingtaine de participants inscrits au programme se voient remettre le total des quinze modules avec la planification des rencontres. Chaque semaine les participants se rencontrent en petit groupe pour discuter de chacun des modules. Des rencontres mensuelles avec le coordonnateur local permettent au groupe des échanges de vue, une réflexion commune afin de favoriser un transfert dans la pratique quotidienne. A la fin de la session, le professeur d'université affecté à ce cours se rend sur place pour discuter avec les étudiants, analyser les difficultés, évaluer leur travail et clarifier certaines données.

Voici quelques avantages de ce modèle qui est fondé sur une approche andragogique:

1. La formation est dispensée sur place (Côte d'Ivoire, Seychelles, Berthier) sur une période de trois ans et concurremment à la tâche du participant.
2. Il n'y a aucun risque de déphasage par rapport à la réalité de chacun des pays où est diffusée la formation.
3. Les rencontres en équipe sont au centre de l'apprentissage informel et caractérisent un des aspects importants de la pédagogie utilisée.
4. Le programme permet un lien constant entre la formation et la pratique ce qui est susceptible d'avoir un impact considérable sur le plan administratif des écoles, services, etc. en plus d'une répercussion positive sur la tâche des enseignants et autres employés ainsi que sur la qualité de leur acte pédagogique et de leur tâche.

### **2.5.2 Le modèle**

Ce modèle de formation à distance possède trois principales caractéristiques:

1. Le perfectionnement tire sa source du milieu même des administrateurs.
2. Le modèle de perfectionnement découle des besoins et intérêts des participants.
3. Les contenus des cours visent à satisfaire les besoins des membres du groupe.

Ce modèle, qui préconise une approche inductive, prend d'abord en considération que l'action quotidienne des administrateurs est influencée par les exigences de la situation et dans un deuxième temps par la théorie. C'est à travers les rencontres que des efforts conscients sont faits pour analyser des expériences vécues par les participants. Ces rencontres en petit groupe sont un

lieu privilégié pour la formation de réseaux de communication entre les participants. Le rôle du professeur d'Université en est un de catalyseur qui réfléchit avec les praticiens sur leur leadership.

Ce modèle de formation à distance privilégie grandement l'établissement de réseaux de communication ou réseaux de contact entre les participants. Les rencontres, les échanges, les discussions de problèmes réels font partie intégrante du modèle. Ces critères du modèle sont tirés en partie des neuf facteurs qui caractérisent le nouveau mouvement lié à la formation à distance des administrateurs scolaires. (Murphy et Hallinger, (1985) cité par Laurin 1989 p.25)

1. Mettre l'accent sur le rôle actif de celui qui apprend.
2. Mettre l'accent sur les apprentissages utiles reliés à l'ouvrage.
3. Souligner l'importance d'un auto-apprentissage
4. Mettre l'accent sur le transfert de ce qui est appris.
5. Insister sur l'apprentissage informel et la socialisation professionnelle.
6. Se modeler sur les principes d'enseignement et d'apprentissage lorsque, par exemple, l'administrateur se transforme en enseignant.
7. Utiliser une perspective non corrective dans le domaine du perfectionnement.
8. Prévoir un feed-back régulier durant le perfectionnement.
9. Créer un environnement fait de confiance et de respect.

Certains de ces critères priorisent l'apprentissage informel, la socialisation professionnelle, l'utilisation du feed-back continu dans les interventions.

## **2.6 Conclusion du chapitre II**

Ce chapitre avait pour but de présenter à travers une revue de littérature les éléments qui serviront à identifier et à mesurer le leadership des administrateurs scolaires en terme de comportements et d'attitudes acquis en participant à un programme de formation à distance.

La revue de littérature était séparée en trois parties. La première partie a été consacrée à la description du leadership ainsi qu'à son évolution depuis l'ère Taylorienne jusqu'à nos jours. La deuxième partie décrivait les cinq éléments fondamentaux du leadership transformatif en tant que partie intégrante des tâches journalières des administrateurs scolaires. La troisième partie a présenté le programme de formation de Laurin et Jomphe (1986).

Dans la démarche logique de cette recherche, le troisième chapitre sera consacré à la présentation de la méthodologie utilisée pour recueillir les données nécessaires pour vérifier l'impact du programme de formation à distance sur le leadership des administrateurs scolaires de trois pays.

## **Chapitre III**

### La méthodologie

#### **3 La méthodologie**

Cette recherche a pour objet de recueillir la perception des administrateurs scolaires appartenant à trois pays différents quant à l'impact de la formation à distance dispensé par le département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières sur l'évolution du style de leur leadership. Dans un deuxième temps, toujours en rapport avec la formation dispensée aux administrateurs scolaires, il s'agit de recueillir la perception des subordonnés concernant l'évolution du leadership de leur supérieur immédiat.

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée dans cette étude. Seront présentés successivement la méthode utilisée, la mise au point de l'instrument, le prétest, l'échantillonnage, les rencontres, l'administration des questionnaires et la conclusion du chapitre.

##### **3.1 La méthode utilisée**

Par sa nature, cette recherche est soumise à des contraintes de temps, de distance ainsi que l'emploi du temps des administrateurs scolaires et leurs subordonnés participant à cette étude. Pour ces raisons, il a été jugé nécessaire de choisir une méthode adaptée à ces contraintes. La méthode alors retenue est l'enquête.

L'enquête consiste à recueillir des informations sur le terrain concernant les pratiques du leadership transformatif de trois groupes d'administrateurs scolaires provenant de pays différents (La Côte d'Ivoire, Les Seychelles, Le Québec), telles que perçues par les administrateurs eux-mêmes ainsi que par leurs subordonnés.

### **3.2 Mise au point de l'instrument**

Cette recherche tente de répondre principalement à deux questions. D'une part, quelle est la perception des administrateurs scolaires quant à l'impact de la formation sur l'évolution de leur leadership transformatif? D'autre part, depuis que leur supérieur participe à un programme de formation, quelle est la perception des subordonnés concernant l'évolution du leadership de leur supérieur immédiat?

Afin de répondre à ces questions de recherche, l'instrument utilisé dans la présente recherche a été élaboré à partir d'un questionnaire développé par Kouzes et Posner (1991). Ces derniers ont élaboré et validé le questionnaire <<Leadership Practice Inventory>> à partir d'une enquête dans laquelle ils ont demandé à des centaines de managers de décrire une expérience personnelle dans le cadre de laquelle ils ont accompli quelque chose d'extraordinaire. À partir d'une série de questions, Kouzes et Posner (1991) demandaient aux participants de se référer à l'origine de ce projet extraordinaire, donc de retourner quelques années en arrière et de raconter l'histoire de cette réussite. Auparavant, Bennis et Nannus (1985) avaient utilisé cette méthodologie dans le cadre de leur recherche, c'est-à-dire cet effet de <<FLASH BACK>> qui demande aux participants un effort de regard sur le passé tout en essayant de faire en

sorte que l'information transmise soit le plus exact possible.. La présente recherche poursuit dans la même vaine et utilise cette technique afin de savoir si le programme de formation à distance a une influence sur la perception qu'ont les administrateurs scolaires concernant leur style de leadership.

Le questionnaire comprend un bref préambule, suivi de trente énoncés de questions qui couvrent les cinq méthodes du leadership transformatif développé par les auteurs (tableau 2). Les questions sont structurées dans le but de connaître la perception du répondant concernant sa performance au niveau du leadership transformatif.

Tableau 2  
Répartition des stratégies et des questions liées à chaque méthode

Les cinq méthodes	Deux stratégies par méthodes	Questions liées à chaque méthode
1. Remettre en cause le processus	1. Rechercher les opportunités 2. Expérimenter et prendre des risques	Questions 1 à 6
2. Faire partager aux autres sa vision	3. Avoir une vision de l'avenir 4. Gagner le soutien des autres	Questions 7 à 12
3. Donner aux autres la possibilité d'agir	5. Encourager la collaboration 6. Soutenir les autres	Questions 13 à 18
4. Montrer la voie	7. Donner l'exemple 8. Gagner de petites victoires	Questions 19 à 24
5. Encourager leur équipe	9. Reconnaître les contributions individuelles 10. Fêter les succès	Questions 25 à 30

Le questionnaire de Kouzes et Posner (1991) a été traduit et adapté par l'auteur de cette recherche en tenant compte du contexte scolaire.

Pour répondre aux questions de cette recherche, l'auteur a formulé trois préambules différents à ce questionnaire. Le premier préambule (Appendice 1) réfère l'administrateur scolaire quelques années avant de s'inscrire au programme de formation afin de vérifier, dans quelle mesure, il ou elle faisait les actions décrites dans les énoncés de questions à cette époque. Le deuxième préambule propose à l'administrateur scolaire de vérifier au moment présent dans quelle mesure il ou elle fait ces actions (Appendice 2). Un troisième préambule jumelé aux mêmes énoncés de questions s'adresse exclusivement aux subordonnés pour vérifier dans quelle mesure ils ont constaté des modifications dans le comportement de leur supérieur depuis qu'il participe au programme de formation (Appendice 3).

### **3.3 Prétest**

Une première version du questionnaire a été présentée à un groupe d'une dizaine de personnes, dont un coordonnateur du programme de formation venant de Côte d'Ivoire, un Sécheyllois, et des Québécois inscrits au programme de maîtrise en éducation. Suite à leurs commentaires et suggestions, certaines améliorations ont été apportées quant aux modalités, à la présentation et à la phraséologie afin de permettre une meilleure compréhension du questionnaire. Tous les éléments jugés non pertinents à la recherche ont été supprimés ou modifiés.

Finalement, le questionnaire a été vérifié par deux professeurs attachés au programme de formation. Chacun des trente énoncés de questions a fait l'objet d'une analyse finale tant au niveau de la formulation que de sa signification.



### **3.4 Échantillonnage**

Le programme de formation à distance dont il est question dans cette recherche est présentement dispensé à trois groupes d'administrateurs scolaires. Le premier groupe est localisé à Abidjan en Côte d'Ivoire. Il est composé de 25 administrateurs scolaires qui ont débuté le programme de formation à l'automne 1990. Le deuxième groupe comprend 25 administrateurs scolaires localisés aux Iles Seychelles. Ces derniers ont terminé le programme de formation en 1993. Le troisième groupe est composé de 25 administrateurs scolaires Canadiens de la commission scolaire Berthier / Nord-Joli. Ce groupe est inscrit au programme de formation à distance depuis le mois de janvier 1992.

Le groupe de subordonnés prévu est composé d'un échantillonnage au hasard de 150 personnes qui sont sous la responsabilité immédiate d'administrateurs mentionnés ci-dessus, et ce depuis plus de trois ans (tableau 3).

**Tableau 3**  
Distribution du nombre de répondants chez les administrateurs scolaires et leurs subordonnés selon le pays

Répondants	Côte D'Ivoire			Seychelles			Québec		
	NRP	NR	%	NRP	NR	%	NRP	NR	%
Administrateurs scolaires questionnaire (Avant la formation)	25	22	88	25	18	72	25	19	76
Administrateurs scolaires questionnaire (Maintenant)	25	22	88	25	19	76	25	15	60
Subordonnés	50	21	42	50	04	08	50	16	32
Total des répondants	100	65	65	100	41	41	100	50	50

NRP= Nombre de répondants prévus NR= Nombre de répondants

%= Pourcentage des répondants par rapport aux répondants prévus

### 3.5 Rencontres

Le moment des rencontres a été déterminé en tenant compte de la disponibilité des sujets. Sauf pour les Seychelles, l'auteur était présent à la passation des questionnaires pour bien expliquer le déroulement et donner les consignes nécessaires. En Côte d'Ivoire et aux Seychelles, les questionnaires ont été passés à deux semaines d'intervalle. Pour le groupe de Berthier / Nord-Joli au Québec la proximité géographique a permis à l'auteur de laisser écouler trois mois entre la passation du premier et deuxième questionnaire. Les échéances sont présentées dans le tableau 4.

Tableau 4

Dates des rencontres prévues avec chaque groupe pour la passation des questionnaires

Groupe	Première rencontre	Deuxième rencontre
Côte d'Ivoire	16 avril 1993	30 avril 1993
Seychelles	14 décembre 1992	19 décembre 1992
Berthier (Québec)	9 février 1993	18 mai 1993

Les rencontres ont été brèves (20-30 minutes). Elles se sont déroulées ainsi: présentation des objectifs et de l'importance de la recherche, brèves explications du sens de la démarche entreprise et finalement la passation du questionnaire.

Les questionnaires ont été présentés aux subordonnés par l'entremise de leur supérieur immédiat et étaient rapportés le lendemain au responsable sur place.

### **3.6 Administration des questionnaires**

La version finale des questionnaires a été préparée pour être envoyée aux groupes de répondants. À chaque questionnaire était jointe une lettre présentant les objectifs de la recherche tout en leur garantissant la confidentialité des données recueillies (Appendice 4).

Les premiers questionnaires (41) ont été rapportés des Seychelles par le professeur chargé de mission à la fin décembre 1992. Selon le tableau 2, 18 administrateurs scolaires des Seychelles ont rempli le questionnaire <<Avant la formation>> soit 72% du nombre prévu et 19 pour le questionnaire <<Maintenant>> soit 76%. Quatre subordonnés sur cinquante prévus ont dûment rempli le questionnaire soit 08% du nombre de répondants prévus.

L'auteur de cette recherche est revenu de la Côte d'Ivoire le 2 mai 1993 avec la seconde série de questionnaires complétés (65). Toujours selon le tableau 2, 88% des administrateurs scolaires inscrits au programme de formation ont complété les questionnaires <<Avant la formation>> 22/25 et <<Maintenant>> 22/25. Du côté des subordonnés, 21/50 questionnaires ont été retournés, soit une moyenne de 42%.

Le 15 mai 93, l'auteur recueillait les derniers questionnaires (50) provenant de la commission scolaire Berthier Nord/Joli au Québec. La récolte des questionnaires donne les résultats suivants (tableau 3): 19/25 des administrateurs scolaires inscrits au programme de formation ont répondu au questionnaire <<Avant la formation>> 76% et 15/25 ont fait de même pour le questionnaire <<Maintenant>> soit 60% du nombre prévu. De plus, 16 subordonnés ont dûment remplis le questionnaire ce qui donne une moyenne de 32%. Au total 156 questionnaires ont été retournés dûment remplis.

L'analyse globale donne les résultats suivants: 115 questionnaires chez les administrateurs scolaires sur 150 prévus ont été retournés dûment remplis pour une moyenne de 76% et 41 questionnaires ont été remplis par les subordonnés sur un total prévu de 150 soit une moyenne de 25%.

La majorité des répondants chez les administrateurs scolaires sont des directeurs d'école. Mais selon le pays, il y avait aussi des inspecteurs pédagogiques, des inspecteurs généraux et des responsables de service.

Les trois groupes de subordonnés proviennent des mêmes pays que les administrateurs scolaires. Ils occupent entre autres des fonctions d'inspecteurs généraux, d'inspecteurs pédagogiques, des professeurs et de secrétaires pour la Côte d'Ivoire. Aux Seychelles ce sont des professeurs et au Québec il y a professeurs, des adjoints administratifs, des directeurs de service et des

secrétaires. Pour répondre au questionnaire, les subordonnés choisis devaient être sous la supervision immédiate de leur supérieur depuis plus de trois ans.

### **3.7 Conclusion du chapitre III**

Ce chapitre a présenté les éléments de cette méthodologie destinée à décrire les activités qui faciliteront la réponse aux questions soulevées dans la problématique. Il a été abordé tour à tour le choix de la méthodologie appropriée à la nature de la présente recherche, le choix de l'instrument, la mise au point de l'instrument utilisé pour l'enquête, le prétest visant une meilleure efficacité du questionnaire à être utilisé, l'échantillonnage des sujets représentatifs de la population visée, le calendrier des rencontres, l'administration des questionnaires et la conclusion du chapitre.

Le chapitre suivant présente l'analyse des données recueillies auprès des répondants et les résultats sont interprétés en fonction des hypothèses de cette recherche.

## Chapitre IV

### Analyse des données

#### **4.1 Introduction**

L'objectif de cette recherche est de vérifier premièrement l'impact d'un programme de formation sur le leadership de trois groupes d'administrateurs scolaires de pays différents. Deuxièmement, elle tente de vérifier si les subordonnés ont la même perception du leadership de leur supérieur immédiat depuis qu'il participe au programme de formation. Et pour compléter cette analyse, cette étude cherche à établir une comparaison des résultats obtenus entre les différents pays.

L'objet de ce chapitre est de présenter, d'analyser et de discuter les données recueillies relatives à cette recherche. Cinq méthodes du leadership transformatif développées par Kouzes et Posner (1991) sont utilisées pour mesurer la perception du leadership des administrateurs scolaires.

Ces méthodes sont: remettre en cause le processus, faire partager aux autres la vision, donner aux autres la possibilité d'agir, donner l'exemple et encourager leur équipe.

Pour évaluer chacune des méthodes et comparer les moyennes chez les différents groupes, la distribution des moyennes selon la perception <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> pour chaque groupe de répondants a été effectuée en fonction de chaque méthode du leadership transformatif. Chaque méthode comprenait six énoncés de questions qui étaient mesurés à partir d'une

échelle graduée de 1 <<Jamais>> à 6 <<Toujours>> pour les administrateurs scolaires et 1 <<Moins souvent qu'avant>> à 4 <<Beaucoup plus souvent qu'avant>>. pour les subordonnés.

Ce chapitre est constitué de trois parties. La première présente et analyse les données pour chaque groupe d'administrateurs scolaires de la Côte d'Ivoire, des Seychelles et du Québec ainsi que les données recueillies auprès de l'ensemble des subordonnés. La conclusion de cette première partie offre une comparaison des résultats entre les différents pays. La deuxième partie analyse et discute les résultats de cette recherche en fonction de ceux fournis par les conclusions de recherche.

## Côte d'Ivoire

### 4.2 Présentation des résultats

Les administrateurs scolaires ayant participé à la formation en Côte d'Ivoire ont indiqué leur perception quant aux différents énoncés du questionnaire. Les questions regroupées sous cinq méthodes fournissent les moyennes que les administrateurs scolaires obtiennent avant la formation et maintenant.

Sur l'ensemble des méthodes mesurées (tableau 5) <<Avant la formation>> et <<Maintenant>>, il est possible de constater qu'avant la formation les administrateurs scolaires de la Côte d'Ivoire semblaient attacher déjà une grande importance à <<Montrer la voie>> à leurs subordonnés (4,30). Depuis leur participation au programme de formation, ces derniers semblent accorder encore plus d'importance à cette méthode en se donnant la moyenne la plus élevée avec un score de 5,18 ce qui donne une différence entre avant la formation et maintenant de 0,88. La méthode 1 <<Remettre en cause le processus>> avec une différence de 1,11 (tableau 5) est celle que les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire ont améliorée le plus depuis le début du programme de formation. Ce score permet d'avancer que ces administrateurs recherchent et acceptent de plus en plus les défis qui les mettent à l'épreuve et de développer des mécanismes qui leur permettent de bousculer le statu quo et de changer l'ordre établi dans leur organisation.

Selon le même tableau, le thème 5 <<Encourager leur équipe>> avec une différence de 1,07 et le thème 2 <<Faire partager la vision>> avec une différence de 0,97 viennent au deuxième et troisième rang respectivement. Le thème 3 <<Donner aux autres la possibilité d'agir>> prend dans l'ordre la dernière place avec une différence de 0,80.



Tableau 5

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> concernant les cinq méthodes mesurées du leadership transformatif.

	Moyenne Avant la formation	Moyenne Maintenant	Différence	test<<T>>	Probabilité
Méthode 1	3,63	4,74	1,11	-4,5	,000*
Méthode 2	4,20	5,12	0,92	-4,43	,000*
Méthode 3	4,19	4,99	0,80	-3,14	,003*
Méthode 4	4,30	5,18	0,88	-3,92	,000*
Méthode 5	3,87	4,80	1,07	-3,46	,001*

\* Significatif  $p \geq 0,05$

Échelle 1 à 6

Méthode 1: Remettre en cause le processus

Méthode 2: Faire partager aux autres la vision

Méthode 3: Donner aux autres la possibilité d'agir

Méthode 4: Montrer la voie

Méthode 5: Encourager leur équipe

Dans cette analyse, le test<<T>> permet de comparer directement les réponses fournies par les répondants aux questionnaires <<Avant>> la formation et <<Maintenant>>. Si les résultats présentent un score positif, cela signifie que les répondants se sont surévalués par rapport à la perception qu'ils avaient <<Avant>> la formation. Par ailleurs, si le score est négatif, il faut interpréter que les répondants croient qu'ils ont amélioré leur leadership depuis qu'ils suivent le programme de formation. Quand les réponses sont significatives à .05 ou moins, il est possible d'avancer, avec une marge d'erreur d'au plus 5% que les réponses des deux questionnaires sont différentes et qu'elles ne sont pas le fruit du hasard.

Dans l'ensemble, on constate que les résultats du tableau 5 indiquent au test<<T>> qu'il y a une différence significative au niveau de .05 entre la perception qu'ont les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire de leur leadership <<Avant la formation>> par rapport à leur leadership <<Maintenant>> pour chacune des méthodes préconisées par Kouzes et Posner (1991).

Développons cette analyse à travers chacune des cinq méthodes mesurées, (tableau 5.1, 5.2, 5.3, 5.4 et 5.5)

#### **4.2.1 Remettre en cause le processus**

La méthode 1 <<Remettre en cause le processus>> comporte six énoncés de questions et présente dans l'ensemble des méthodes fournies par Kouzes et Posner(1991), les différences les plus élevées (tableau 5.1).

La question 3 (J'implique les membres de mon équipe dans la planification des actions qui sont mises de l'avant) est celle qui obtient la plus haute moyenne <<Avant la formation>> (4.2727) et la plus haute moyenne <<Maintenant>>(5.3636). Ces résultats permettent de prétendre que les administrateurs scolaires qui accordaient une grande importance à l'implication de leurs subordonnés dans la planification des actions, ont acquis par le biais du programme de formation des notions et des habiletés qui leur permettent maintenant de pousser les subordonnés à se dépasser et à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Tableau 5.1

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire (Avant la formation) et (Maintenant) concernant <<Remettre en cause le processus>>

<b>Remettre en cause le processus</b>					
Questions 1 à 6	Moyenne Avant la formation N. 22	Moyenne Maintenant N.22	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
1- Je recherche des défis qui me permettent de vérifier mes talents et mes habiletés.	3,4545	4,5455	1,0910	-4,52	.000*
2- Je décris aux membres de mon équipe une vision réaliste du futur que j'aimerais élaborer avec eux.	3,9091	4,7273	0,8182	-2,65	.011*
3- J'implique les membres de mon équipe dans la planification des actions qui sont mises de l'avant.	4,2727	5,3636	1,0909	-3.48	.001*
4- Mes fondements (principes) en administration scolaire sont clairs.	3,4286	4,9091	1,4805	-4.63	.000*
5- Je prends le temps de célébrer avec plaisir la réalisation d'un projet.	3,7514	4,5238	0,7724	-1,86	.071
6- Je suis au courant des plus récents développements reliés au domaine scolaire.	3,1364	4,3636	1,2272	-3,99	.000*

\*Significatif  $\geq .05$

Échelle 1 à 6

La question 1 (-4.52) <<Je recherche des défis qui me permettent de vérifier mes talents et mes habiletés>>, la question 4 (-4.63) <<Mes fondements (principes) en administration scolaire sont clairs>> et la question 6 (-3,99) <<Je suis au courant des plus récents développements reliés au domaine scolaire>>

obtiennent les plus grandes différences significatives. Ces scores indiquent que les administrateurs scolaires semblent percevoir une amélioration significative au niveau de l'acquisition des connaissances et des habiletés liées au domaine de la gestion scolaire au cours des dernières années.

Pour les autres questions mesurant cette méthode, les scores varient de 0,7724 à 1,0909. Les résultats liés à ces questions démontrent que le programme de formation influence de manière importante les administrateurs scolaires sur ces points. Ces questions demandaient aux administrateurs scolaires, s'ils impliquaient les membres de leur équipe dans la planification des actions mises de l'avant (1,0909), s'ils décrivaient à leur équipe une vision réaliste du futur à réaliser avec eux (0,8182) et s'ils prenaient le temps de célébrer avec plaisir la réalisation d'un projet (0,7724).

Dans cette méthode, cinq questions sur six obtiennent une différence significative à un niveau de .05 au test<<T>>.

#### **4.2.2 Faire partager aux autres la vision.**

La méthode 2 <<Faire partager aux autres la vision>> comporte elle aussi six énoncés de questions qui ont permis de mesurer la perception des administrateurs scolaires pour cette dimension du leadership transformatif. Le tableau 5.2 met en relief une certaine homogénéité dans les différences obtenues (0,954 à 1,157) pour cinq des six questions liées à cette méthode. De plus, il est possible de constater que les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire sont, grâce à la formation, davantage conscientisés à l'importance d'impliquer leurs subordonnés dans les décisions, à partager une vision commune en plus de remettre en question leurs méthodes de travail. Ce sont les

questions 9 et 11 qui offrent les plus hautes différences significatives avec des scores obtenus au test <<T>> de -3,24 et -3,36.

Tableau 5.2

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire (Avant la formation) et (Maintenant) concernant <<Faire partager aux autres la vision>>

<b>Faire partager aux autres la vision</b>					
Questions 7 à 12	Moyenne Avant la formation N. 22	Moyenne Maintenant N.22	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
7- Je partage avec mon équipe la vision de notre unité administrative comme si c'était leur propre vision.	3,8571	4,8571	1,0000	-3,12	.003*
8- Je traite les autres avec dignité et respect.	5,5000	5,7727	0,2727	-1,60	.116
9- Je m'assure que les projets préconisés en administration scolaire peuvent être morcelés et faciles à gérer.	3,6500	4,7727	1,1227	-3,24	.002*
10- Je m'assure que les personnes qui ont contribué au succès de notre projet soient reconnues.	4,0909	5,2381	1,1472	-3,12	.003*
11- Je remets en question mes méthodes de travail.	3,9091	4,9545	1,0454	-3,36	.002*
12- Je communique une attitude positive et encourageante pour le futur de notre organisation.	4,1818	5,1364	0,9546	-3,03	.004*

\*Significatif  $\geq .05$

Échelle 1 à 6

D'après les administrateurs scolaires, la question 10 (Je m'assure que les personnes qui ont contribué au succès de notre projet soient reconnues) et la question 7 ( Je partage avec mon équipe la vision de notre unité administrative comme si c'était leur propre vision) sont deux énoncés qui ont connu une grande amélioration (1,1472 et 1,0000). Il semble que le programme de formation ait permis aux administrateurs scolaires d'acquérir une puissante motivation qui produit un effet de collaboration chez les subordonnés.

Quant à la question 8 <<Je traite les autres avec dignité et respect>>. avec une différence des moyennes de (0,2727), elle est la seule question de cette méthode où il n'est pas possible de trouver de différence significative entre avant la formation et maintenant, concernant cette question. Est-il possible d'avancer que les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire portent depuis longtemps une attention particulière aux relations humaines avec leurs subordonnés et que la formation ne leur a pas apporté d'éléments nouveaux concurrent à cet énoncé? Sauf pour la question 8, l'ensemble des autres questions relatives à cette méthode offrent au test<<T>> une différence significative à un niveau de 0.05.

#### **4.2.3 Donner aux autres la possibilité d'agir.**

Les six énoncés de questions mesurant la méthode 3 <<Donner aux autres la possibilité d'agir>> sont présentés au tableau 5.3. D'abord, la question 13 <<Je laisse beaucoup de place aux membres de mon équipe pour qu'ils prennent leurs propres décisions>> est l'énoncé qui présente la plus grande différence significative -3,91 dans cette méthode. Ce score permet de prétendre que, de façon générale, depuis le début de la formation, les administrateurs

scolaires de Côte d'Ivoire semblent accorder à leurs subordonnés une plus grande possibilité d'agir.

Tableau 5.3

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire (Avant la formation) et (Maintenant) concernant <<Donner aux autres la possibilité d'agir>>

<b>Donner aux autres la possibilité d'agir</b>					
Questions 13 à 18	Moyenne .Avant la formation N. 22	Moyenne Maintenant N.22	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
13- Je laisse beaucoup de place aux membres de mon équipe pour qu'ils prennent leurs propres décisions.	3,9545	5,0000	1,0455	-3,91	.000*
14- J'investis beaucoup de temps et d'énergie afin de m'assurer que les gens adhèrent aux valeurs préconisées.	4,2273	4,7727	0,5454	-1,57	.124
15- Je félicite mes collègues lorsque leur travail est bien fait.	4,9091	5,5455	0,6364	-2,18	.035*
16- Je recherche constamment des moyens innovateurs pour améliorer ce que nous faisons dans notre organisation.	4,2273	4,9545	0,7272	-2,15	.037*
17- Je démontre à mes collègues que nos intérêts particuliers peuvent à long terme se concrétiser dans une vision commune.	3,7273	4,6364	0,9091	-2,62	.012*
18- Je développe des réseaux de communication efficaces avec mes collègues de travail.	4,1364	5,0455	0,9091	-2,67	.011*

\*Significatif  $\geq .05$

Échelle 1 à 6

Selon le même tableau, la question 15 <<Je félicite mes collègues lorsque leur travail est bien fait>> obtient les moyennes les plus hautes <<Avant la formation>> (4,9091) et <<Maintenant>> (5,5455) pour une différence de (0,6364). Avec ces résultats, il est permis d'avancer que les administrateurs scolaires prennent de plus en plus le temps de souligner le travail bien fait par leurs subordonnés.

En ce qui concerne les questions suivantes 16 <<rechercher des moyens innovateurs>> (0,7272), 17 <<démontrer que les intérêts particuliers peuvent se concrétiser dans une vision commune>> (0,9091) et 18 <<développer des réseaux de communication avec ses collègues>> (0,9091), les scores sont très rapprochés. Ces résultats tendent à démontrer qu'il y a une évolution graduelle de ces actions depuis que les administrateurs participent au programme de formation.

Dans l'ensemble les résultats du test<<T>> présentent des différences significatives à un niveau de 0,05 sauf pour la question 14 <<J'investis beaucoup de temps et d'énergie afin de m'assurer que les gens adhèrent aux valeurs préconisées>> où il n'a pas été possible d'identifier de différences significatives.

En somme, il est possible d'avancer que les activités de formation diffusées par le programme offert semblent amener les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire à considérer maintenant qu'il leur faut en général donner aux autres la possibilité d'agir.

#### **4.2.4 Montrer la voie.**

La méthode 4 <<Montrer la voie>> est mesurée par les réponses fournies aux questions 19 à 24 (tableau 5.4). Pour cette méthode, les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire se sont évalués très positivement face aux six énoncés



du questionnaire <<Avant la formation>> (de 4,1818 à 4,4545 sur 6) et ils ont fait de même pour la version du questionnaire <<Maintenant>> avec des scores variant de (4,9091 à 5,5455 sur 6). L'ensemble des données recueillies pour cette méthode permet d'observer qu'il semble y avoir une différence significative entre <<Avant la formation>> et <<Maintenant>>.

Ainsi la question 23 <<Je crée une atmosphère de confiance mutuelle lorsque je dirige un projet>> est celle qui établit la plus grande différence (1,405) entre les moyennes obtenues <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> et offre la plus différence significative (.000). Ce résultat permet d'avancer que le programme de formation a permis à ce groupe d'administrateurs scolaires d'acquérir des notions théoriques et pratiques qui leur permettent maintenant d'agir différemment envers leurs subordonnés lorsqu'ils dirigent un projet.

Tableau 5.4

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire (Avant la formation) et (Maintenant) concernant <Montrer la voie>>

<b>Montrer la voie</b>					
Questions 19 à 24	Moyenne Avant la formation N. 22	Moyenne Maintenant N.22	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
19- Je fais connaître aux autres les valeurs qui me guident sur ma façon de conduire l'organisation.	4,1364	5,1364	1,0000	-3,13	.003*
20- J'offre aux membres de mon équipe beaucoup de reconnaissance et de soutien pour leur contribution.	4,4091	5,2273	0,8182	-2,74	.009*
21- Si les choses ne fonctionnent pas tel que prévu, je me questionne de la façon suivante: qu'est-ce que nous pouvons apprendre de cette expérience?	4,2273	5,0909	0,8636	-2,53	.015*
22- Je regarde vers l'avenir et j'y précise mes attentes.	4,1818	4,9091	0,7273	-2,80	.008*
23- Je crée une atmosphère de confiance mutuelle lorsque je dirige un projet.	4,4091	5,5455	1,1364	-4,03	.000*
24- Je pratique les valeurs que je préconise.	4,4545	5,2273	0,7728	-2,47	.018*

\*Significatif  $\geq .05$

Échelle 1 à 6

La question 19 <<Je fais connaître aux autres les valeurs qui me guident sur ma façon de conduire l'organisation>> présente au test<<T>> une différence de -3,13 soit la deuxième plus grande différence significative avec (.003).

Concernant cette question, il est permis de prétendre que la communication avec les autres est un élément qui est priorisé dans ce programme de formation.

Les leaders doivent donner l'exemple par la clarté et la fermeté de leurs convictions tout en projetant avec détermination, la meilleure image de l'organisation. Les questions 22 et 24 dévoilent aussi des différences respectives de (0,7273 et 0,7728).

En conclusion, il est permis d'avancer que les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire ont plus de facilité maintenant à montrer la voie et à donner l'exemple qu'ils en avaient avant la formation puisque tous les énoncés liés à la méthode <<Montrer la voie>> présentent des différences significatives à un niveau de 0.05.

#### **4.2.5 Encourager leur équipe.**

La méthode 5 <<Encourager leur équipe>> est la seconde à s'être démarquée de l'ensemble des 5 méthodes. Trois questions ont obtenu une différence de moyenne supérieure à 1,100. La question 29 (1,272) indique que les administrateurs scolaires semblent être plus en mesure de planifier et d'établir en équipe les objectifs à court et à long terme pour les projets qu'ils dirigent, de plus cet énoncé présente la plus grande différence significative au test<<T>>(-3.76).

Tableau 5.5

Résultats des moyennes et du test <<T>> pour les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> concernant <<Encourager leur équipe>>

<b>Encourager leur équipe</b>					
Questions 25 à 30	Moyenne Avant la formation N. 22	Moyenne Maintenant N.22	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
25- Je trouve des façons originales de souligner la réalisation d'un projet.	3,5714	4,2273	0,6559	-2,20	.033*
26- Je réalise des expériences nouvelles et je prends des risques avec de nouvelles approches de travail même quand il y a des risques d'échecs.	3,5714	4,4091	0,8377	-2,47	.018*
27- Je rends mon enthousiasme contagieux concernant mes projets futurs.	3,9545	4,6364	0,6819	-2,03	.049*
28- J'amène les autres à se sentir propriétaires des projets sur lesquels ils travaillent..	3,9545	5,0909	1,1364	-2,80	.008*
29- Je fais en sorte que nous planifions et établissons en équipe des objectifs à court et à long terme pour les projets que je dirige.	3,9545	5,2273	1,2728	-3,76	.001*
30- Je me fais un devoir de souligner auprès des autres membres de l'organisation le bon travail réalisé par mon équipe.	4,0909	5,2273	1,1364	-3,61	.001*

\*Significatif  $\geq .05$

Échelle 1 à 6

Les questions 30 et 28 obtiennent la même différence soit 1,136. Cela permet d'avancer que les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire, dans leur rôle de leader, font en sorte qu'ils se font maintenant un devoir de souligner auprès des autres membres de l'organisation le bon travail réalisé par leur équipe et qu'ils amènent de plus en plus les subordonnés à se sentir propriétaires des projets pour lesquels ils travaillent.

Selon le même tableau, les questions 25 et 27 offrent les différences significatives les plus faibles avec des scores respectifs de .033 et .049. En conclusion, la méthode <<Encourager leur équipe>> présente des scores qui ont tous des différences significatives, il est alors permis d'avancer à un niveau de .05 que le programme de formation permet aux administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire d'encourager l'équipe qu'ils dirigent avec une plus grande efficacité.

#### **4.2.6 Résumé pour la Côte d'Ivoire**

En résumé, l'analyse détaillée des cinq méthodes permet de voir qu'elles présentent des différences significatives à un niveau de .05 en plus de rappeler que <<Remettre en cause le processus>> obtient la plus grande différence avec un score de 1,11 entre le questionnaire <<Avant>> la formation et le questionnaire <<Maintenant>> chez les administrateurs de Côte d'Ivoire. Ce dernier est suivi par <<Encourager leur équipe>> avec un score de 1,07. Pour terminer, on retrouve dans l'ordre <<Faire partager aux autres la vision>> (0,97), <<Montrer la voie>> (0,88) et <<Donner aux autres la possibilité d'agir>> avec un résultat de 0,80. Plus spécifiquement au niveau des questions, c'est la question no. 4 <<Mes fondements (principes) en administration scolaire sont clairs>> qui obtient la plus grande différence avec un score de 1,480 et la question no. 8

>>Je traite les autres avec respect et dignité>> obtient la plus petite différence avec un score de 0,273.

L'analyse globale des résultats tend à démontrer que le programme de formation semble modifier de manière significative l'ensemble des méthodes de leadership des administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire.

## Les Seychelles

### 4.3 Présentation des résultats.

Le second groupe invité à collaborer à cette recherche provenait des Iles Seychelles. Ce groupe d'administrateurs scolaires ayant participé au programme de formation ont indiqué leur perception quant aux différents énoncés du questionnaire. Les questions regroupées sous cinq méthodes fournissent les moyennes que les administrateurs scolaires obtiennent <<Avant la formation>> et <<Maintenant>>.

Sur l'ensemble des méthodes mesurées (tableau 6), <<Encourager leur équipe>> obtient la plus haute différence au test<<T>> (-7,61) ce qui permet d'avancer que les administrateurs scolaires des Seychelles sont dorénavant en mesure de reconnaître les contributions individuelles et de fêter les succès afin d'encourager leur équipe. La méthode 1 <<Remettre en cause le processus>> prend le deuxième rang avec une différence significative au test<<T>> de -7,36 à un niveau de ,000.

<<Faire partager aux autres la vision>> obtient la plus haute moyenne (3,49) <<Avant la formation>>. Il est alors admis de prétendre que les administrateurs scolaires des Seychelles connaissaient bien leurs subordonnés ce qui a permis entre autres de parler leur langage pour faire partager une vision commune. <<Donner aux autres la possibilité>> d'agir présente la plus haute moyenne (4,93) <<Maintenant>>. Les leaders ne peuvent rien seuls pour réaliser des choses exceptionnelles, il semble que le programme de formation ait déclenché chez eux le processus qui leur permet de créer une grande collaboration et d'établir une coopération avec leurs subordonnés.

Tableau 6

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires des Seychelles <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> concernant les cinq méthodes mesurées du leadership transformatif.

	Moyenne Avant la formation	Moyenne Maintenant	Différence	test <<T>>	Probabilité
Méthode 1	2,94	4,60	1,66	-7,36	,000*
Méthode 2	3,49	4,91	1,42	-7,13	,000*
Méthode 3	3,19	4,93	1,74	-7,13	,000*
Méthode 4	3,38	4,80	1,42	-6,05	,000*
Méthode 5	2,86	4,67	1,81	-7,61	,000*

\* Significatif  $p \geq 0,01$

Échelle 1 à 6

Méthode 1: Remettre en cause le processus

Méthode 2: Faire partager aux autres la vision

Méthode 3: Donner aux autres la possibilité d'agir

Méthode 4: Montrer la voie

Méthode 5: Encourager leur équipe

Toujours selon le tableau 6, la méthode 2 <<Faire partager aux autres la vision>> et la méthode 4 <<Montrer la voie>> ferment la marche avec des différences identiques de 1,42 entre <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> tout en présentant une différence significative de (.000).

Dans l'ensemble les résultats du test <<T>> indiquent qu'il y a une différence significative à un niveau de 0,01 quant à la perception que les administrateurs scolaires des Seychelles ont de leur leadership depuis qu'ils ont entrepris le programme de formation.

Une analyse détaillée est présentée dans les prochaines pages pour chacune des cinq méthodes mesurées, (tableau 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 et 6.5).



### 4.3.1 Remettre en cause le processus.

Une analyse détaillée des résultats des six questions de la méthode <<Remettre en cause le processus>> sont présentés dans le tableau 6.1.

Tableau 6.1

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires des Seychelles <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> concernant <<Remettre en cause le processus>>

<b>Remettre en cause le processus</b>					
Questions 1 à 6	Moyenne Avant la formation N. 18	Moyenne Maintenant N.19	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
1- Je recherche des défis qui me permettent de vérifier mes talents et mes habiletés.	3,5000	4,5789	1,0789	-3,73	.001*
2- Je décris aux membres de mon équipe une vision réaliste du futur que j'aimerais élaborer avec eux.	2,6111	4,3158	1,7047	-4,71	.000*
3- J'implique les membres de mon équipe dans la planification des actions qui sont mises de l'avant.	3,0000	4,8889	1,8889	-4,74	.000*
4- Mes fondements (principes) en administration scolaire sont clairs.	2,2778	4,6316	2,3538	-6,86	.000*
5- Je prends le temps de célébrer avec plaisir la réalisation d'un projet.	3,4444	4,8421	1,3977	-5,49	.000*
6- Je suis au courant des plus récents développements reliés au domaine scolaire.	2,8333	4,3158	1,4825	-4,41	.000*

\*Significatif  $\geq .01$

Échelle 1 à 6

La question. 4 <<Mes fondements <<principes>> en administration scolaire sont clairs>>, obtient la plus grande différence (2,3538) entre <<Avant>> la formation et <<Maintenant>>. Avec ce score, il est possible d'avancer que le programme de formation semble avoir permis à ce groupe d'administrateurs scolaires de parfaire cet aspect du leadership qui est lié au processus d'innovation, de création d'idées, de méthodes et de solutions nouvelles.

Les questions 3 (1,8889) et 2 (1,7047) obtiennent des différences relativement élevées. Il est donc permis de prétendre que la formation a aussi influencé la volonté des administrateurs scolaires des Seychelles à pousser les autres à se dépasser, à guider les autres vers l'inédit et à s'aventurer en territoire inconnu. La question 5 <<Je prends le temps de célébrer avec plaisir la réalisation d'un projet>> démontre une différence entre les moyennes de 1,3977 avec une différence significative à un niveau de .01. Il semble permis de prétendre que le programme de formation aura aidé les participants à prendre conscience de l'importance d'accorder le temps nécessaire pour célébrer les projets réalisés par leur équipe.

La différence la plus faible (1,0789) est observée à la question 1 qui demandait aux administrateurs scolaires: je recherche des défis qui me permettent de vérifier mes talents et mes habiletés.

En somme, les résultats obtenus au test<<T>> pour l'ensemble des énoncés de cette méthode, démontrent une différence significative à un niveau de 0.01 entre les moyennes obtenues<<Avant la formation>> et <<Maintenant>>. Ces résultats permettent d'avancer avec un degré de .01 que le programme de formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires des Seychelles de <<Remettre en cause le processus>>.

#### **4.3.2 Faire partager aux autres la vision.**

Six questions de l'instrument utilisé permettent de découvrir la perception <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> des administrateurs scolaires des Seychelles concernant <<Faire partager aux autres la vision>>.

Selon le tableau 6.2, la question qui a reçu la plus grande différence significative au test<<T>>(-5,81) dans cette méthode est la question 7 <<Je partage avec mon équipe la vision de notre unité administrative comme si c'était leur propre vision>>. Ce résultat permet de prétendre que la formation a permis à ce groupe d'administrateurs scolaires de trouver des moyens pour se créer une vision, d'imaginer divers scénarios et de plonger littéralement vers l'avenir en utilisant un langage convaincant qui fait participer tous les membres de leur unité administrative.

Les questions 9 et 10 obtiennent respectivement des différences significatives au test<<T>> de -5,58 et -4,66. Il est alors permis d'avancer avec un degré de certitude de .01 que le programme de formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires de Seychelles de s'assurer que les projets qu'ils préconisent peuvent être morcelés pour les rendre plus faciles à gérer et de vérifier que les personnes qui ont contribué au succès d'un projet soient reconnues.

Tableau 6.2

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires des Seychelles <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> concernant <<Faire partager aux autres la vision>>

<b>Faire partager aux autres la vision</b>					
Questions 7 à 12	Moyenne Avant la formation N. 18	Moyenne Maintenant N.19	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
7- Je partage avec mon équipe la vision de notre unité administrative comme si c'était leur propre vision.	2,3333	4,4444	2,1111	-5,81	.000*
8- Je traite les autres avec dignité et respect.	4,8333	5,6842	0,8509	-3,37	.002*
9- Je m'assure que les projets préconisés en administration scolaire peuvent être morcelés et faciles à gérer.	2,7778	4,4737	1,6959	-5,58	.000*
10- Je m'assure que les personnes qui ont contribué au succès de notre projet soient reconnues.	3,7778	5,3158	1,5380	-4,66	.000*
11- Je remets en question mes méthodes de travail.	3,5000	4,5789	1,0789	-2,77	.009*
12- Je communique une attitude positive et encourageante pour le futur de notre organisation.	3,7222	4,9474	1,2251	-4,28	.000*

\*Significatif  $\geq .01$

Échelle 1 à 6

Les différences entre les moyennes les plus faibles sont attribuées dans l'ordre aux questions 12, 11 et 8. À la question 12 <<Je remets en question mes méthodes de travail>> la différence obtenue au test<<T>> est de -4,28 avec un

degré de probabilité de .000. La question 11 <<Je communique une attitude positive et encourageante pour le futur de notre organisation>> présente une différence au test<<T>> de -2,77 qui est significatif à un niveau de ,01. Ces résultats permettent de prétendre que le programme de formation semble avoir apporté des modifications significatives chez les participants concernant la remise en question de mes méthodes de travail et la façon de communiquer une attitude positive et encourageante pour le futur de l'organisation.

Les administrateurs scolaires des Seychelles semblent se préoccuper depuis longtemps du respect et de la dignité de leurs subordonnés. En effet, toujours selon le tableau 6.2, à la question 8 <<Je traite les autres avec dignité et respect>> obtient la plus forte moyenne <<Avant>> la formation (4,8333) et la plus haute moyenne <<Maintenant>>.(5,6842) avec une différence significative au test<<T>> de -3,37.

Pour terminer, les résultats obtenus au test<<T>> démontrent une différence significative à 0,01. Il est alors permis de prétendre que les participants au programme de formation semblent être de plus en plus en mesure de <<Faire partager aux autres la vision>>.

#### **4.3.3 Donner aux autres la possibilité d'agir.**

Six énoncés de questions sont rattachés à la méthode 3 <<Donner aux autres la possibilité d'agir>>. Une analyse détaillée des moyennes obtenues <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> ainsi que le degré de probabilité obtenu par le test<<T>> sont présentés dans les lignes qui suivent.

Au tableau 6.3, les questions 13 et 17 présentent les différences significatives les plus élevées au test<<T>> avec des scores respectifs de -6,92 et -5,81 avec un

niveau de probabilité inférieur à .01. La question 17 <<Je démontre à mes collègues que nos intérêts particuliers peuvent à long terme se concrétiser dans une vision commune>> obtient la plus basse moyenne <<Avant>> la formation avec un score de 2,7778. Le programme de formation semble avoir permis aux participants que de comprendre les intérêts particuliers des subordonnés aide à concrétiser une vision commune puisque la différence des moyennes de cette question est l'une des plus élevées(2,0000). Quant à la question 13 <<Je laisse beaucoup de place aux membres de mon équipe pour qu'ils prennent leurs propres décisions>>, elle obtient également une différence des moyennes de (2,0000) en plus d'obtenir la plus haute différence au test<<T>> (-6,92) ce qui permet d'avancer que la formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires des Seychelles d'intégrer les notions relatives à laisser une plus grande place dans la prise de décision individuelle des membres de leur équipe. La question 14 <<J'investis beaucoup de temps et d'énergie afin de m'assurer que les gens adhèrent aux valeurs préconisées>> obtient la deuxième plus grande différence significative au test<<T>> avec un score de -6,28. Le programme de formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires des Seychelles d'acquérir les habiletés et les connaissances qui leur permettent d'investir beaucoup de temps et d'énergie pour s'assurer que les gens adhèrent aux valeurs qu'ils préconisent.

Tableau 6.3

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires des Seychelles <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> concernant <<Donner aux autres la possibilité d'agir>>

<b>Donner aux autres la possibilité d'agir</b>					
Questions 13 à 18	Moyenne Avant la formation N. 18	Moyenne Maintenant N.19	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
13- Je laisse beaucoup de place aux membres de mon équipe pour qu'ils prennent leurs propres décisions.	2,8889	4,8889	2,0000	-6,92	.000*
14- J'investis beaucoup de temps et d'énergie afin de m'assurer que les gens adhèrent aux valeurs préconisées.	2,9444	4,6316	1,6872	-6,28	.000*
15- Je félicite mes collègues lorsque leur travail est bien fait.	3,9444	5,3889	1,4444	-4,84	.000*
16- Je recherche constamment des moyens innovateurs pour améliorer ce que nous faisons dans notre organisation.	3,1667	5,0000	1,8333	-5,78	.000*
17- Je démontre à mes collègues que nos intérêts particuliers peuvent à long terme se concrétiser dans une vision commune.	2,7778	4,7778	2,0000	-5,81	.000*
18- Je développe des réseaux de communication efficaces avec mes collègues de travail.	3,4706	5,0000	1,5294	-4,32	.000*

\*Significatif  $\geq .01$

Échelle 1 à 6

Toujours selon le tableau 6.3, les plus hautes moyennes attribuées au questionnaire <<Maintenant>> reviennent aux questions 15 (5,3889) <<Je

félicite mes collègues lorsque leur travail est bien fait>>, 16 (5,0000) <<Je recherche constamment des moyens innovateurs pour améliorer ce que nous faisons dans notre organisation>> et la question 18 (5,0000) <<Je développe des réseaux de communication efficaces avec mes collègues de travail>>. Par ailleurs, il est important de constater que les administrateurs scolaires des Seychelles étaient, semble-t-il, très attentifs à féliciter leurs collègues et à communiquer avec eux <<Avant>> la formation puisqu'ils se sont attribués des scores de (3,9444 et 3,4706) aux questions 15 et 18 respectivement. Ces résultats tendent à démontrer que la formation semble avoir apporté des éléments nouveaux relativement à l'attention et à la communication que doit apporter le leader envers ses subordonnés.

Les six questions liées à cette méthode obtiennent au test<<T>> une différence significative à un niveau de 0,01, ce qui permet d'avancer que le programme de formation a permis aux administrateurs des Seychelles de réaliser un apprentissage important concernant la méthode <<Donner aux autres la possibilité d'agir>>.



#### 4.3.4 Montrer la voie.

Les administrateurs scolaires Seychellois devaient répondre à six questions associées à la méthode <<Montrer la voie>> soit les questions 19 à 24. Les résultats attribués à chaque question sont présentés au tableau 6.4.

Tableau 6.4

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires des Seychelles <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> concernant <<Montrer la voie>>

Montrer la voie					
Questions 19 à 24	Moyenne Avant la formation N. 18	Moyenne Maintenant N.19	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
19- Je fais connaître aux autres les valeurs qui me guident sur ma façon de conduire l'organisation.	2,9444	4,3684	1,4240	-3,80	.001*
20- J'offre aux membres de mon équipe beaucoup de reconnaissance et de soutien pour leur contribution.	3,5556	5,0000	1,4444	-4,74	.000*
21- Si les choses ne fonctionnent pas tel que prévu, je me questionne de la façon suivante: qu'est-ce que nous pouvons apprendre de cette expérience?	3,2778	4,9474	1,6696	-4,60	.000*
22- Je regarde vers l'avenir et j'y précise mes attentes.	3,0000	4,6842	1,6842	-5,42	.000*
23- Je crée une atmosphère de confiance mutuelle lorsque je dirige un projet.	3,6667	4,8421	1,1754	-4,67	.000*
24- Je pratique les valeurs que je préconise.	3,8889	5,0000	1,1111	-3,66	.001*

\*Significatif  $\geq .01$

Échelle 1 à 6

La question 22 <<Je regarde vers l'avenir et j'y précise mes attentes>> présente la plus grande différence obtenue au test<<T>> (-5,42). Suivent dans l'ordre toujours selon les résultats obtenus au test<<T>>, les questions 20 (-4,74), la question 23 (-4,67) et la question 21 (-4,60). Ces scores permettent de prétendre que le programme de formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires des Seychelles de développer les connaissances et les habiletés relatives à mettre en pratique la vision de l'avenir qu'ils préconisent tout en offrant aux membres de leur équipe beaucoup de reconnaissance et de soutien pour leur contribution, en créant une atmosphère de confiance mutuelle lorsqu'ils dirigent un projet et ce même si les choses ne se déroulent pas tout à fait comme prévues.

Toujours selon le tableau 6.4, à la question 19 (-3,80) <<Je fais connaître aux autres les valeurs qui me guident sur ma façon de conduire l'organisation>> et à la question 24 (3,66) <<Je pratique les valeurs que je préconise>>, les résultats obtenus au test<<T>> présentent une différence significative avec un degré de probabilité de 0,001 pour les deux questions.

En conclusion, les résultats affichent globalement une différence significative à un niveau de 0,01 ce qui permet d'avancer que les administrateurs scolaires des Seychelles semblent avoir développé des connaissances et des habiletés relatives à la méthode du leadership transformatif <<Montrer la voie>>.

#### **4.3.5 Encourager leur équipe.**

L'analyse des résultats concernant les moyennes obtenues <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> et les différences observées au test<<T>> pour les six questions liées à la méthode 5 <<Encourager leur équipe>> sont présentés

au tableau 6.5. Dans l'ensemble du questionnaire, ce groupe de questions obtient les résultats les plus élevés.

Tableau 6.5

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires des Seychelles <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> concernant <<Encourager leur équipe>>

<b>Encourager leur équipe</b>					
Questions 25 à 30	Moyenne Avant la formation N. 18	Moyenne Maintenant N.19	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
25- Je trouve des façons originales de souligner la réalisation d'un projet.	2,7778	4,4211	1,6433	-7,45	.000*
26- Je réalise des expériences nouvelles et je prends des risques avec de nouvelles approches de travail même quand il y a des risques d'échecs.	2,8333	4,6316	1,7983	-5,32	.000*
27- Je rends mon enthousiasme contagieux concernant mes projets futurs.	2,8889	4,4737	1,5848	-6,01	.000*
28- J'amène les autres à se sentir propriétaires des projets sur lesquels ils travaillent..	3,1667	4,9444	1,7777	-5,38	.000*
29- Je fais en sorte que nous planifions et établissons en équipe des objectifs à court et à long terme pour les projets que je dirige.	2,4444	4,8333	2,3889	-7,51	.000*
30- Je me fais un devoir de souligner auprès des autres membres de l'organisation le bon travail réalisé par mon équipe.	3,0556	4,8889	1,8333	-4,91	.000*

\*Significatif  $\geq .01$

Échelle 1 à 6

À la question 29 <<Je fais en sorte que nous planifiions et établissions en équipe des objectifs à court et à long terme pour les projets que je dirige>>, on retrouve une différence au test<<T>> de -7,51 et la question 25 <<Je trouve des façons originales de souligner la réalisation d'un projet>> offre un score presque identique soit -7,45. Ces deux résultats permettent de prétendre que le programme de formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires des Seychelles de développer une expertise qui leur permet de planifier et de développer en équipe des objectifs pour la réalisation de projets éducatifs et de souligner la réalisation de ces derniers d'une manière originale.

La question 27 <<Je rends mon enthousiasme contagieux concernant mes projets futurs>> obtient une différence des moyennes <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> de (1,5848) et une différence significative au test<<T>> de -6,01. Le programme de formation a, semble-t-il, développé une énergie nouvelle chez les participants qui utilisent celle-ci pour promouvoir avec un enthousiasme contagieux leurs projets futurs. Les questions 28 et 26 obtiennent des différences au test<<T>> de -5,38 et -5,32 respectivement. Ces résultats permettent de prétendre que la formation a apporté une différence significative dans le comportement des administrateurs scolaires des Seychelles quand ils amènent les autres à se sentir propriétaires des projets sur lesquels ils travaillent et à réaliser des expériences nouvelles tout en prenant des risques même s'il peut y avoir un échec.

Toujours selon le tableau 6.5, la question 30 <<Je me fais un devoir de souligner auprès des autres membres de l'organisation le bon travail réalisé par mon équipe>> présente la plus basse différence au test<<T>> avec un score de -4,91.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus pour cette méthode démontrent une différence significative à un niveau de 0,01, ce qui permet de prétendre que les administrateurs scolaires des Seychelles qui ont suivi le programme de formation utilisent maintenant différents moyens pour encourager leur équipe.

La question 29 <<Je fais en sorte que nous planifions et établissons en équipe des objectifs à court et à long terme pour les projets que je dirige>>, avec une différence des moyennes de (2,3889), indique que l'équipe entourant l'administrateur scolaire est maintenant plus considérée qu'auparavant concernant l'élaboration de projets. Ce fait est renforcé par les scores obtenus à la question 30 (1,8333) qui souligne que l'administrateur se fait un devoir de souligner auprès des autres membres de son organisation le bon travail réalisé par son équipe. Les différences significatives à 0,01 pour toutes les questions, démontrent que la formation a permis des transformations importantes concernant la méthode <<Encourager leur équipe>>.

#### **4.3.6 Résumé pour les Seychelles**

L'analyse des cinq méthodes du leadership transformatif, rappelle que la méthode 5 <<Encourager leur équipe>> présente la plus grande différence au test<<T>> avec un score de -7,61. Ensuite, suivent dans l'ordre la méthode 1 <<Remettre en cause le processus>> avec une moyenne au test<<T>> de -7,36, la méthode 2 <<Faire partager aux autres la vision>> et la méthode 3 <<Donner aux autres la possibilité d'agir>> avec un score identique au test<<T>> de -7,13, la méthode 4 <<Montrer la voie>> ferme la marche avec une moyenne de -6,05. Cette analyse tend à démontrer que le programme de formation diffusé aux Seychelles semble avoir modifié de manière significative le style de leadership des administrateurs scolaires des Seychelles.

## Le Québec

### 4.4 Présentation des résultats.

Le dernier groupe d'administrateurs scolaires invités à participer à cette recherche provenait de la Commission Scolaire Berthier/Nord-Joli au Québec. Les administrateurs scolaires qui ont participé au programme de formation au Québec ont indiqué leur perception quant aux différents énoncés du questionnaire. Les questions étaient regroupées sous cinq méthodes et fournissent le résultat des moyennes que les administrateurs scolaires obtiennent <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> sont présentés au tableau 7.

Tableau 7

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires du Québec <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> concernant les cinq méthodes mesurées du leadership transformatif.

	Moyenne Avant la formation	Moyenne Maintenant	Différence	Test <<T>>	Probabilité
Méthode 1	3,58	4,45	0,88	-5,0	,000*
Méthode 2	4,37	4,94	0,57	-3,35	,003*
Méthode 3	4,17	4,72	0,55	-2,40	,025*
Méthode 4	4,24	4,94	0,69	-3,58	,002*
Méthode 5	3,90	4,61	0,71	-3,28	,003*

\* Significatif  $p \geq 0,05$

Échelle 1 à 6

Méthode 1: Remettre en cause le processus

Méthode 2: Faire partager aux autres la vision

Méthode 3: Donner aux autres la possibilité d'agir

Méthode 4: Montrer la voie

Méthode 5: Encourager leur équipe

La méthode 1 <<Remettre en cause le processus>> obtient au test<<T>> la plus grande différence -5,0 par rapport à l'ensemble des méthodes. Ce résultat permet de prétendre que les administrateurs scolaires du Québec semblent avoir acquis certaines connaissances et habiletés qui leur permettent de rechercher et de relever des défis qui les mettent à l'épreuve, en plus, de développer des stratégies qui les forcent à déranger les principes établis dans leur organisation. Les méthodes 4, 2, 5 présentent des différences semblables au test<<T>> avec des scores respectifs de -3,58, -3,35, 3-,28. Il est donc possible d'avancer que le programme de formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires Québécois de développer des mécanismes qui sont utilisés pour montrer la voie , faire partager la vision et encourager leur équipe. La méthode 3 <<Donner aux autres la possibilité d'agir>> prend le dernier rang avec une moyenne au test<<T>> de -2,40.

Dans l'ensemble les résultats indiquent qu'il y a une différence significative à un niveau de 0,05 entre la perception qu'ont les administrateurs scolaires du Québec <<Avant>> la formation et <<Maintenant>>.

Cette analyse sera développée à travers chacune des méthodes mesurées (tableau 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5)

#### **4.4.1 Remettre en cause le processus.**

L'analyse détaillée des résultats obtenus pour la méthode 1 <<Remettre en cause le processus>> est présentée au tableau 7.1 et ensuite développée dans les lignes suivantes. La question 4 <<Mes fondements <<principes>> en administration scolaire sont clairs?>> présente la plus grande différence significative avec un score au test<<T>> de -4,24. Ce résultat permet d'avancer

que le programme de formation semble avoir permis ces administrateurs scolaires de développer cet aspect du leadership transformatif lié à un processus d'innovation dans son organisation, à la création d'idées avant-gardistes, à créer des solutions nouvelles et des méthodes innovatrices.

Tableau 7.1

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires du Québec <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> concernant <<Remettre en cause le processus>>

<b>Remettre en cause le processus</b>					
Questions 1 à 6	Moyenne Avant la formation N. 19	Moyenne Maintenant N.15	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
1- Je recherche des défis qui me permettent de vérifier mes talents et mes habiletés.	4,4211	4,8000	0,3789	-1,35	.185
2- Je décris aux membres de mon équipe une vision réaliste du futur que j'aimerais élaborer avec eux.	3,7895	4,1333	0,3439	-1,13	.267
3- J'implique les membres de mon équipe dans la planification des actions qui sont mises de l'avant.	3,8421	5,0000	1,1579	-3,68	.001*
4- Mes fondements (principes) en administration scolaire sont clairs.	3,1579	4,5333	1,3754	-4,24	.000*
5- Je prends le temps de célébrer avec plaisir la réalisation d'un projet.	2,8947	4,1333	1,2386	-3,40	.002*
6- Je suis au courant des plus récents développements reliés au domaine scolaire.	3,3684	4,2000	0,8316	-2,73	.010*

\*Significatif  $\geq .05$

Échelle 1 à 6



La question 3 <<J'implique les membres de mon équipe dans la planification des actions qui sont mises de l'avant>> prend le deuxième rang avec une différence significative au test<<T>> de -3,68 avec un degré de probabilité inférieur à ,005. Les questions 5 <<Je prends le temps de célébrer avec plaisir la réalisation d'un projet>> et 6 <<Je suis au courant des plus récents développements reliés au domaine scolaire>> obtiennent respectivement les différences suivantes -3,40 et -2,73. Il est possible de prétendre que depuis leur adhésion au programme de formation, les administrateurs scolaires du Québec impliquent d'une façon significative les membres de leur équipe dans la planification des actions qu'ils mettent de l'avant tout en prenant le temps de célébrer avec plaisir la réalisation d'un projet. De plus, il semble que la formation leur a permis de se tenir au courant des plus récents développements reliés au domaine scolaire.

Toujours selon le tableau 7.1, la question 1 <<Je recherche des défis qui me permettent de vérifier mes talents et mes habiletés>> et la question 2 <<Je décris aux membres de mon équipe une vision réaliste du futur que j'aimerais élaborer avec eux>> sont deux questions auxquelles il n'a pas été possible d'obtenir de différence significative au test<<T>> avec des scores de -1,35 et de -1,13 à un degré de probabilité respectif de 0,185 et 0,267.

En résumé, les résultats affichent une différence significative à un niveau de 0,05 pour les questions 3 à 6 ce qui permet d'avancer que les administrateurs scolaires du Québec semblent avoir développé des connaissances et des habiletés relatives à la méthode du leadership transformatif <<Montrer la voie>. Par contre, pour les questions 1 et 2 où il n'a pas été possible d'identifier de différence significative à un niveau de .05 entre <<Avant>> la formation et <<Maintenant>>.

#### 4.4.2 Faire partager aux autres la vision.

La méthode 2 <<Faire partager aux autres la vision>> contient six énoncés de question dont les résultats sont présentés au tableau 7.2.

Tableau 7.2

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires du Québec <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> concernant <<Faire partager aux autres la vision>>

<b>Faire partager aux autres la vision</b>					
Questions 7 à 12	Moyenne Avant la formation N. 19	Moyenne Maintenant N.15	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
7- Je partage avec mon équipe la vision de notre unité administrative comme si c'était leur propre vision.	3,2632	4,1333	0,8702	-3,08	.004*
8- Je traite les autres avec dignité et respect.	5,3158	5,6667	0,3509	-1,57	.127
9- Je m'assure que les projets préconisés en administration scolaire peuvent être morcelés et faciles à gérer.	4,1111	4,6000	0,4889	-1,61	.117
10- Je m'assure que les personnes qui ont contribué au succès de notre projet soient reconnues.	4,7895	5,4667	0,6772	-3,09	.004*
11- Je remets en question mes méthodes de travail.	4,2632	4,8667	0,6035	-1,71	.097
12- Je communique une attitude positive et encourageante pour le futur de notre organisation.	4,4737	4,9333	0,4596	-1,90	.066

\*Significatif  $\geq .05$

Échelle 1 à 6

Pour cette méthode, seulement deux questions obtiennent des différences significatives à un niveau de .05 soit la question 10 (.004) <<Je m'assure que les personnes qui ont contribué au succès de notre projet soient reconnues>> et la question 7 (.004) <<Je partage avec mon équipe la vision de notre unité administrative comme si c'était leur propre vision>>. Ces résultats permettent de prétendre que le programme de formation semble avoir influencé les participants quant à la reconnaissance des personnes qui ont contribué au succès d'un projet et au partage d'une vision commune de l'unité administrative qu'ils dirigent.

Les questions 12 <<Je communique une attitude positive et encourageante pour le futur de notre organisation>>, 11 <<Je remets en question mes méthodes de travail>>, 9 <<Je m'assure que les projets préconisés en administration scolaire peuvent être morcelés et faciles à gérer>> et la question 8 <<Je traite les autres avec dignité et respect>>, obtiennent des résultats où il n'a pas été possible d'obtenir de différences significatives à un niveau de 0,05 entre <<Avant>> la formation et <<Maintenant>>. Ces résultats semblent démontrer que les administrateurs scolaires du Québec communiquent depuis longtemps une attitude positive et encourageante pour le futur de leur organisation et qu'ils remettent en question leurs méthodes de travail. La formation, semble-t-il, n'a pas permis d'apporter une amélioration significative concernant l'assurance que les projets mis de l'avant par les administrateurs scolaires du Québec peuvent être morcelés et faciles à gérer et qu'ils traitent les autres avec dignité et respect.

En somme, les administrateurs scolaires du Québec semblent s'assurer de manière significative depuis le début de la formation que les personnes qui ont contribué au succès d'un projet commun soient reconnues et ils semblent partager de manière significative avec leur équipe la vision de l'unité administrative comme si c'était la leur. Les résultats fournis aux autres questions

n'ont pas permis de déceler de différence significative à un niveau de 0,05 pour la méthode <<Faire partager aux autres la vision>>.

#### **4.4.3 Donner aux autres la possibilité d'agir.**

Les six énoncés de question mesurant la méthode 3 <<Donner aux autres la possibilité d'agir>> et leurs résultats sont présentés au tableau 7.3. D'abord, la question 13 <<Je laisse beaucoup de place aux membres de mon équipe pour qu'ils prennent leurs propres décisions>> obtient la plus grande différence au test<<T>> -2,88 entre <<Avant>> la formation et <<Maintenant>>.

La question 15 <<Je félicite mes collègues lorsque leur travail est bien fait>> prend la deuxième place avec un score de -2,23. Avec ces résultats, il est permis d'avancer que les administrateurs scolaires du Québec laissent de plus en plus de place à leurs subordonnés afin qu'ils prennent leurs propres décisions et aussi qu'ils prennent le temps de féliciter leurs collègues pour un travail bien fait.

Tableau 7.3

Résultats des moyennes et du test <<T>> pour les administrateurs scolaires du Québec (Avant la formation) et (Maintenant) concernant <<Donner aux autres la possibilité d'agir>>

<b>Donner aux autres la possibilité d'agir</b>					
Questions 13 à 18	Moyenne Avant la formation N. 19	Moyenne Maintenant N.15	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
13- Je laisse beaucoup de place aux membres de mon équipe pour qu'ils prennent leurs propres décisions.	4,1579	4,8667	0,7088	-2,88	.007*
14- J'investis beaucoup de temps et d'énergie afin de m'assurer que les gens adhèrent aux valeurs préconisées.	4,0526	4,4667	0,4140	-1,19	.244
15- Je félicite mes collègues lorsque leur travail est bien fait.	4,5263	5,2667	0,7404	-2,23	.033*
16- Je recherche constamment des moyens innovateurs pour améliorer ce que nous faisons dans notre organisation.	4,4737	4,8000	0,3263	-1,07	.294
17- Je démontre à mes collègues que nos intérêts particuliers peuvent à long terme se concrétiser dans une vision commune.	3,6842	4,3333	0,6491	-1,79	.084
18- Je développe des réseaux de communication efficaces avec mes collègues de travail.	4,1053	4,6000	0,4947	-1,61	.118

\*Significatif  $\geq .05$

Échelle 1 à 6

En ce qui concerne les questions 17 <<démontrer aux collègues les intérêts particuliers qui peuvent à long terme se concrétiser dans ne vision commune>>

(-1,79), 18 <<développer des réseaux efficaces avec les collègues de travail>> (-1,61), 14 <<investir beaucoup de temps et d'énergie pour s'assurer que les gens adhèrent aux valeurs préconisées>> (-1,19) et 16 <<rechercher constamment des moyens innovateurs pour améliorer l'organisation>> (-1,07), elles donnent des résultats dont il n'a pas été possible d'obtenir de différence significative à un niveau de 0,05. Ces résultats tendent à démontrer que le programme de formation ne semble pas avoir apporté les connaissances et les habiletés qui auraient permis une modification dans le comportement de leader de ces administrateurs scolaires.

En conclusion, il faut souligner que les questions 13 et 15 présentent des résultats qui présentent des différences significatives à un niveau de 0,05. Les 4 autres questions liées à cette méthode ne présentent pas de différences significatives à un niveau de 0,05. Il est alors permis de prétendre que le programme de formation ne semble pas avoir permis aux administrateurs scolaires du Québec d'acquérir les connaissances et les habiletés relatives à donner aux autres la possibilité d'agir et ce de manière significative.

#### **4.4.4 Montrer la voie.**

La méthode 4 <<montrer la voie >> est mesurée par les données recueillies aux questions 19 à 24 et les résultats sont présentés au tableau 7.4. Sur l'ensemble des méthodes mesurées, <<montrer la voie>> obtient les résultats les plus significatifs.

Tableau 7.4

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires du Québec <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> concernant <<Montrer la voie>>

Montrer la voie					
Questions 19 à 24	Moyenne Avant la formation N. 19	Moyenne Maintenant N.15	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
19- Je fais connaître aux autres les valeurs qui me guident sur ma façon de conduire l'organisation.	3,9474	4,4667	0,5193	-1,54	.134
20- J'offre aux membres de mon équipe beaucoup de reconnaissance et de soutien pour leur contribution.	4,2632	5,0000	0,7368	-2,59	.014*
21- Si les choses ne fonctionnent pas tel que prévu, je me questionne de la façon suivante: qu'est-ce que nous pouvons apprendre de cette expérience?	3,8421	4,5333	0,6912	-1,60	.120
22- Je regarde vers l'avenir et j'y précise mes attentes.	3,8947	4,8667	0,9719	-3,43	.002*
23- Je crée une atmosphère de confiance mutuelle lorsque je dirige un projet.	4,6842	5,4000	0,7158	-2,64	.013*
24- Je pratique les valeurs que je préconise.	4,8421	5,4000	0,5579	-2,15	.040*

\*Significatif  $\geq .05$

Échelle 1 à 6

À la question 22 <<Je regarde vers l'avenir et j'y précise mes attentes>> se trouve la plus grande différence obtenue au test<<T>> -3,43 et offre la plus haute différence significative (.002). Avec ce résultat, il est permis de prétendre que les

administrateurs scolaires du Québec semblent avoir développé certaines habiletés relatives au développement d'une vision de l'avenir et aussi de pouvoir y préciser leurs attentes. Les questions 23 <<Je crée une atmosphère de confiance mutuelle lorsque je dirige un projet>> et 20 <<J'offre aux membres de mon équipe beaucoup de reconnaissance et de soutien pour leur contribution>> prennent respectivement le deuxième et le troisième rang avec des résultats au test<<T>> de -2,64 et de -2,59 et d'obtenir une différence significative à un niveau de 0,05. Le programme de formation semble avoir aidé les participants à créer une atmosphère de confiance mutuelle lorsqu'ils dirigent un projet et à offrir aux membres de leur équipe beaucoup de reconnaissance et de soutien pour leur contribution.

La question 24 <<Je pratique les valeurs que je préconise>> obtient un score de -2,15 au test<<T>> qui mesure la différence des résultats entre <<Avant>> la formation et <<Maintenant>>. Les questions 21 <<Si les choses ne fonctionnent pas tel que prévu, je me questionne de la façon suivante: qu'est-ce que nous pouvons apprendre de cette expérience?>> et 19 <<Je fais connaître aux autres les valeurs qui me guident sur ma façon de conduire l'organisation.>> n'ont pas permis d'obtenir de différences significatives à un niveau de .05. Ces résultats semblent indiquer que le programme de formation n'a pas influencé de manière significative les administrateurs scolaires du Québec concernant la façon de se questionner positivement sur une chose qui n'a pas fonctionné comme ils voulaient et de faire connaître aux autres les valeurs qui les guident pour conduire l'organisation.

En résumé, les questions 22, 23, 20 et 24 présentent des différences significatives à un niveau de 0,05. Par ailleurs, aux questions 21 et 19, il n'a pas été possible d'observer de différences significatives à un niveau de .05. Avec ces



résultats, il est permis d'avancer que le programme de formation semble avoir aidé les administrateurs scolaires de la commission scolaire Berthier / Nord-Joli au Québec à développer les aptitudes et les connaissances qui leur permettent de montrer la voie à leur équipe.

#### **4.4.5 Encourager leur équipe.**

Six énoncés de questionnaire offrent la possibilité de découvrir la perception des administrateurs scolaires du Québec <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> concernant la cinquième méthode du leadership transformatif développée par Kouzes et Posner (1991) soit <<Encourager leur équipe>>. Les résultats analysés sont présentés au tableau 7.5.

La question 29 <<Je fais en sorte que nous planifions et établissons en équipe des objectifs à court et à long terme pour le projets que je dirige>> offre les meilleurs résultats de cette méthode. La différence entre les moyennes <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> est de 1,1158 avec une différence significative au test<<T>> de -3,42. Ces résultats permettent d'avancer que la formation a semble-t-il permis aux participants de développer de nouvelles stratégies qui font en sorte qu'ils planifient et établissent les objectifs de l'organisation en faisant participer activement les membres de leur équipe.

Toujours au tableau 7.5, les questions 27 <<Je rends mon enthousiasme contagieux concernant mes projets futurs.>> et 25 <<Je trouve des façons originales de souligner la réalisation d'un projet.>> présentent elles aussi des différences significatives au test<<T>> avec des scores respectifs de -2,80 et -2,68 avec un degré de probabilité inférieur à un niveau de 0,05. Il est possible de prétendre avec ces résultats que la formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires du Québec de rendre leur enthousiasme contagieux

concernant leurs projets futurs et de trouver des façons originales de souligner la réalisation d'un projet.

Tableau 7.5

Résultats des moyennes et du test<<T>> pour les administrateurs scolaires du Québec <<Avant la formation>> et <<Maintenant>> concernant <<Encourager leur équipe>>

<b>Encourager leur équipe</b>					
Questions 25 à 30	Moyenne Avant la formation N. 19	Moyenne Maintenant N.15	Différence des moyennes	test <<T>>	Prob.
25- Je trouve des façons originales de souligner la réalisation d'un projet.	3,3158	4,0667	0,7509	-2,68	.012*
26- Je réalise des expériences nouvelles et je prends des risques avec de nouvelles approches de travail même quand il y a des risques d'échecs.	4,1579	4,5333	0,3754	-1,25	.221
27- Je rends mon enthousiasme contagieux concernant mes projets futurs.	3,9474	4,6000	0,6526	-2,80	.009*
28- J'amène les autres à se sentir propriétaires des projets sur lesquels ils travaillent..	4,3158	5,0000	0,6842	-1,92	.064
29- Je fais en sorte que nous planifions et établissons en équipe des objectifs à court et à long terme pour les projets que je dirige.	3,6842	4,8000	1,1158	-3,42	.002*
30- Je me fais un devoir de souligner auprès des autres membres de l'organisation le bon travail réalisé par mon équipe.	4,0000	4,6667	0,6667	-1,74	.091

\*Significatif  $\geq .05$

Échelle 1 à 6

La question 28 <<J'amène les autres à se sentir propriétaires des projets sur lesquels ils travaillent.>>, la question 30 <<Je me fais un devoir de souligner auprès des autres membres de l'organisation le bon travail réalisé par mon équipe.>> et la question 26 <<Je réalise des expériences nouvelles et je prends des risques avec de nouvelles approches de travail même quand il y a des risques d'échecs.>> n'ont pas permis d'obtenir de différences significatives au test<<T>> avec des scores respectifs de -1,92, -1,74 et de -1,25.

En somme, trois des six questions reliées à cette méthode démontrent une différence significative à un niveau de 0.05 ce qui porte à croire que la formation a apporté une influence surtout au niveau de l'établissement et de la planification des objectifs à court et à long terme dans l'élaboration de projet, de faire en sorte que les administrateurs rendent leur enthousiasme contagieux et de trouver des façons originales de souligner un projet. Les trois autres questions n'ont pas permis de constater de différences significatives à niveau de 0,05 ce qui permet d'avancer que les administrateurs scolaires du Québec ne semblent pas posséder tous les éléments nécessaires pour encourager leur équipe.

#### **4.4.6 Résumé pour le Québec**

L'analyse des cinq méthodes du leadership transformatif, rappelle que la méthode 1 <<Remettre en cause le processus>> présente la plus grande différence au test<<T>> avec un score de -5,00. Ensuite, suivent dans l'ordre la méthode 4 <<Montrer la voie>> avec un moyenne au test<<T>> de -3,58, la méthode 2 <<Faire partager aux autres la vision>> et la méthode 5 <<Encourager leur équipe>> avec des scores respectifs au test<<T>> de -3,35 et

-3,28, la méthode 3 <<Donner aux autres la possibilité d'agir>> ferme la marche avec une moyenne de -2,40.

Cette analyse tend à démontrer que le programme de formation diffusé au Québec semble avoir modifié de manière significative le style de leadership des administrateurs scolaires des Seychelles. Par ailleurs, l'analyse exhaustive de toutes les questions démontrent que 13 des 30 questions n'obtiennent pas de différence significative à un niveau de 0,05. Ces résultats tendent à démontrer que les administrateurs scolaires du Québec n'ont pas observé de changements majeurs dans leur style de leadership depuis qu'ils ont entrepris leur programme de formation.

#### **4.5 Analyse regroupée des trois pays.**

La première partie de ce chapitre a permis de faire une analyse exhaustive des données recueillies pour chaque pays. Ces données étaient présentées sous forme de moyennes obtenues <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> ainsi que de résultats obtenus au test<<T>>. Les résultats tendent à démontrer de manière significative à un niveau de 0,05 que le programme de formation semble avoir apporté des changements dans le style de leadership des administrateurs scolaires de chaque pays. Alors, il est permis de prétendre que le programme de formation a permis premièrement aux administrateurs scolaires de développer les habiletés et les connaissances qui leur permettent de remettre en cause le processus tout en recherchant les opportunités , en expérimentant de nouvelles méthodes et en prenant de risques. Deuxièmement, les administrateurs scolaires semblent avoir acquis le sens du partage d'une vision qui leur permette d'avoir une vision de l'avenir de leur

organisation et d'obtenir le soutien de leur équipe. Troisièmement, la formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires de se construire des équipes de travail qui forment une grande famille en établissant une collaboration mutuelle qui facilite l'encouragement et le soutien des autres.

Quatrièmement, la formation semble avoir démontré aux administrateurs que montrer la voie est le moyen pour le leader de rendre sa vision tangible en donnant l'exemple par la clarté et la fermeté de ses convictions, par son comportement quotidien, ce qui provoque généralement le succès qui est lié à l'idée de petites victoires. Finalement, le programme de formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires de développer les habiletés qui leur permettent d'encourager leur équipe et de leur fournir espoir et courage tout en reconnaissant les contributions individuelles par des appuis et un support continuels afin que chacun poursuive son chemin et qu'il soit reconnu au sein de l'organisation scolaire.

La seconde partie de cette analyse consiste à établir une comparaison des résultats obtenus <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> pour chaque pays. Le tableau 8 présente les différences des moyennes obtenues aux questionnaires (Avant) la formation dans les trois pays.

Tableau 8  
Moyennes comparatives des questionnaires <<Avant la formation>> comparant  
les pays entre eux

Les cinq méthodes	Côte d'Ivoire	Seychelles	Québec
Remettre en cause le processus	3,63	2,94	3,57
Faire partager aux autres leur vision	4,20	3,49	4,36
Donner aux autres la possibilité d'agir	4,19	3,18	4,16
Montrer la voie	4,30	3,38	4,24
Encourager leur équipe	3,87	2,86	3,90
Moyenne globale sur 6	4,04/6	3,17/6	4,05/6

Un rappel de la consigne à ce questionnaire qui signifiait aux participants: reportez-vous quelques années en arrière <<Avant>> la formation en répondant à chacun des trente énoncés du questionnaire. Le tableau 8 permet de constater que les administrateurs scolaires des Seychelles et du Québec semblaient donner une grande importance <<Avant>> la formation à la méthode 2 <<faire partager aux autres leur vision>> avec des résultats respectifs de 3,49 et 4,36. Par ailleurs, les participants de la Côte d'Ivoire semblaient être en mesure de <<montrer la voie>> à leurs subordonnés avec un moyenne de 4,30 à la méthode 4. Selon le même tableau, ils est possible de constater que pour l'ensemble des méthodes, les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire et du Québec se sont évalués au-dessus de la moyenne avec des scores respectifs de 4,04 et 4.05 sur une échelle de six. Les administrateurs scolaires des Seychelles se sont évalués dans la moyenne avec un résultat de 3,17 sur 6.

En conclusion, les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire et du Québec semblent prétendre qu'ils possédaient déjà avant la formation les connaissances et habiletés liées au leadership transformatif puisqu'ils ont souligné qu'ils

faisaient souvent ou très souvent les actions décrites dans le questionnaire présenté. Par ailleurs, les administrateurs scolaires Seychellois estimaient leur leadership dans la moyenne puisqu'ils ont répondu qu'ils réalisaient quelquefois les énoncés décrits.

Analysons les résultats obtenus au questionnaire <<Maintenant>> dont les données apparaissent au tableau 9.

Tableau 9  
Moyennes comparatives des questionnaires <<Maintenant>> chez les administrateurs scolaires comparant les pays entre eux.

Les cinq méthodes	Côte d'Ivoire	Seychelles	Québec
Remettre en cause le processus	4,74	4,60	4,46
Faire partager aux autres leur vision	5,12	4,91	4,94
Donner aux autres la possibilité d'agir	4,99	4,92	4,72
Montrer la voie	5,18	4,80	4,94
Encourager leur équipe	4,80	4,66	4,61
Moyenne globale sur 6	4,97/6	4,78/6	4,73/6

Un rappel de la consigne à ce questionnaire qui disait: reportez-vous à des actions que vous posez maintenant en répondant aux énoncés de questions suivantes. Les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire se sont donnés les moyennes les plus élevées pour la méthode 4 <<Montrer la voie>> <<5,18>>, la méthode 2 <<Faire partager aux autres la vision>> <<5,12>> et la méthode 3 <<Donner aux autres la possibilité d'agir>> <<4,99>>. Ces résultats permettent de prétendre que le programme de formation a permis aux participants d'améliorer significativement les actions décrites dans les énoncés liés à ces

méthodes. De plus, le tableau 6 permet de constater que les administrateurs scolaires des trois pays se sont généralement donnés une évaluation supérieure à la moyenne avec des résultats respectifs de 4,97/6 pour la Côte d'Ivoire, 4,78/6 pour les Seychelles et 4,73/6 pour la commission scolaire Berthier Nord-Joli. Ces résultats permettent d'avancer que le programme de formation semble avoir permis à l'ensemble des participants de modifier de façon significative leur style de leadership.

Le tableau 10 présente les différences obtenues au test<<T>> pour les 5 méthodes du leadership développées par Kouzes et Posner (1991) pour les questionnaires <<Avant>> la formation et <<Maintenant>>.

Tableau 10  
Tableau comparatif des différences obtenues au test<<T>> entre les questionnaires (avant) et (maintenant) comparant les pays entre eux.

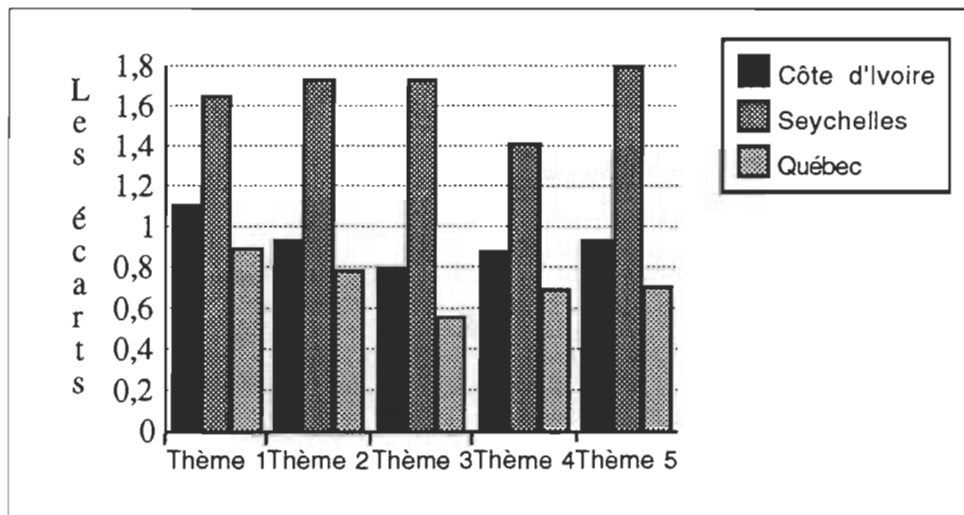
Les cinq grands thèmes	Côte d'Ivoire	Seychelles	Québec
Remettre en cause le processus	-4,50	-7,36	-5,00
Faire partager aux autres leur vision	-4,43	-7,13	-3,35
Donner aux autres la possibilité d'agir	-3,14	-7,13	-2,40
Donner l'exemple	-3,92	-6,05	-3,58
Encourager leur équipe	-3,46	-7,61	-3,28

Dans l'ensemble, les administrateurs scolaires des Seychelles présentent des résultats qui permettent d'avancer qu'ils obtiennent des différences significatives <<-6,05 à -7,61>> supérieures à la Côte d'Ivoire <<-3,14 à -4,50>> et au Québec <<-2,40 à -5,00>>. Ces résultats permettent d'avancer que les participants Seychellois ont semble-t-il acquis de façon très significative à travers le



programme de formation les habiletés et les connaissances liées au leadership transformatif.

L'histogramme de la figure 1 nous permet de mieux visualiser les différences obtenues entre les trois groupes.



Thème 1: Remettre en cause le processus

Thème 2: Faire partager aux autres la vision

Thème 3: Donner aux autres la possibilité d'agir

Thème 4: montrer la voie

Thème 5: Encourager leur équipe

Figure 1

Différences obtenues au test <T> entre les questionnaires <Avant> la formation et <Maintenant> pour les trois groupes.

#### 4.6 Analyses des résultats fournis par les subordonnés.

Trois groupes de subordonnés ont été invités à participer à cette recherche. Ces groupes provenaient de la Côte d'Ivoire, des Seychelles et de la Commission Scolaire Berthier/Nord-Joli au Québec (Québec). Les subordonnés étaient appelés à donner leur perception quant aux différents énoncés du questionnaire. Les 30 questions étaient regroupées sous cinq méthodes et

fournissent le résultat des moyennes que les subordonnés ont allouées à chaque méthode. Ces résultats sont présentés au tableau 11.

Tableau 11

Moyennes comparatives des réponses fournies par les subordonnés de la Côte d'Ivoire, des Seychelles et de la Commission Scolaire Berthier Nord-Joli au Québec pour les cinq méthodes.

Les cinq grands thèmes	Côte d'Ivoire	Seychelles	Québec
Remettre en cause le processus	2,73	2,83	2,85
Faire partager aux autres leur vision	2,80	2,79	2,78
Donner aux autres la possibilité d'agir	2,91	3,00	2,92
Donner l'exemple	2,65	2,79	2,87
Encourager leur équipe	2,72	2,91	2,81

<<Donner aux autres la possibilité d'agir>> est la méthode qui obtient la plus grande moyenne dans les trois pays avec des scores de 2,91, 3,00 et 2,92. Ces résultats permettent d'avancer que les subordonnés semblent croire que, depuis que leurs supérieurs immédiats participent au programme de formation, ces derniers leur donnent aussi souvent qu'avant, et même un peu plus souvent qu'avant pour les Seychelles, une plus grande autonomie dans le travail qu'ils ont à effectuer quotidiennement. Toujours selon le tableau 11, il semble que c'est au Québec et aux Seychelles que les subordonnés perçoivent le plus qu'ils ont aussi souvent qu'avant une place dans la remise en cause du processus avec des moyennes respectives de 2,85 et 2,83. La méthode 2 obtient des scores presque identiques ce qui permet d'avancer que les subordonnés se sentent aussi souvent qu'avant consultés en ce qui concerne la vision de l'organisation. Les subordonnés de Seychelles semblent démontrer que les supérieurs

encouragent un peu plus souvent qu'avant leur équipe avec une moyenne des énoncés liés à cette méthode de 2,91. Enfin les subordonnés semblent croire que leurs supérieurs immédiats leur montrent la voie aussi souvent qu'avant avec des moyennes de 2,65, 2,79 et 2,87.

En résumé, ces résultats permettent d'avancer que les administrateurs scolaires ne semblent pas avoir tendance à se comporter différemment de ce qu'ils faisaient dans certaines activités de leadership selon les réponses fournies par leurs subordonnés. Sauf pour la méthode 4 <<Donner aux autres la possibilité d'agir >>, qui selon les subordonnés Seychellois, leurs supérieurs le font un peu plus souvent qu'avant avec un moyenne de 3,00.

#### **4.7 Présentation des pourcentages obtenus entre le questionnaire <<Maintenant>> chez les administrateurs scolaires et le questionnaire des subordonnés.**

La seconde question liée à cette recherche est la suivante: quelle est la perception des subordonnés concernant l'évolution du leadership de leurs supérieurs immédiats depuis qu'ils ont entrepris le programme de formation?

Les résultats recueillis auprès des subordonnés sont analysés par rapport aux résultats obtenus au questionnaire <<Maintenant>> complété par les administrateurs scolaires. Le questionnaire <<Maintenant>> proposé aux administrateurs scolaires comportait une échelle de 1<<jamais>> à 6<<toujours>>. Le questionnaire soumis aux subordonnés présentait une échelle d'évaluation de 1 <<moins souvent qu'avant>> à 4 <<beaucoup plus souvent qu'avant>>. Afin d'obtenir des données comparables, il a été nécessaire de transformer les résultats des deux questionnaires en pourcentage qui sont présentés au tableau 11.

<<Remettre en cause le processus>> est la méthode qui obtient la plus petite différence entre la perception des subordonnés et celle des administrateurs scolaires avec des pourcentages respectifs de 71% et de 76%. Ces résultats permettent d'avancer que les subordonnés semblent être plus consultés par leurs supérieurs dans la remise en cause du processus depuis que ces derniers ont entrepris le programme de formation.

Tableau 12

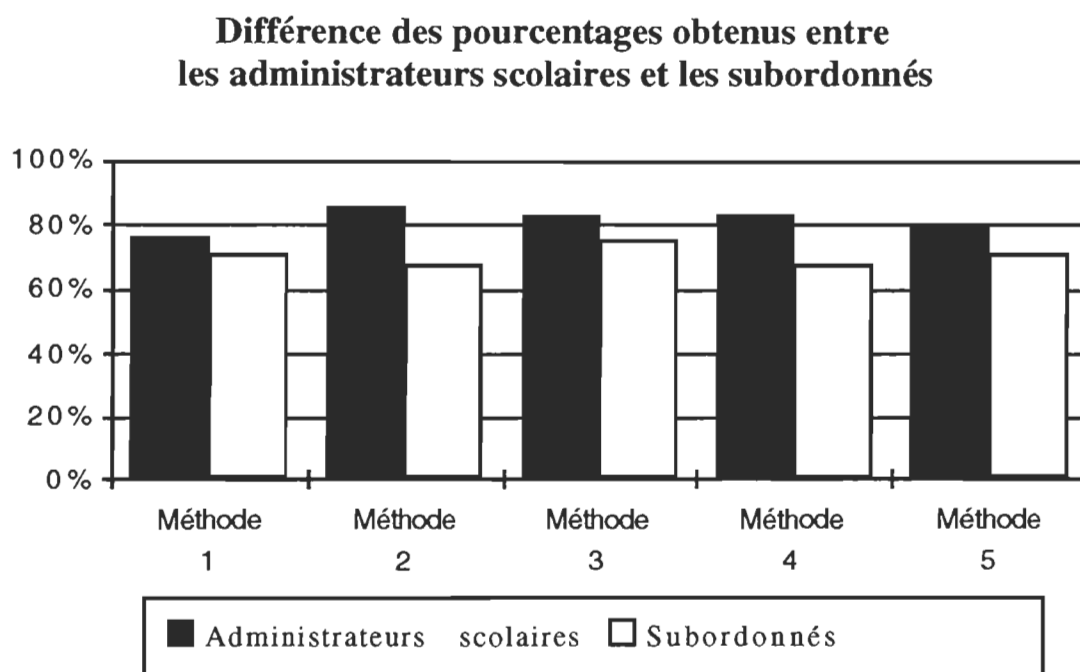
Résultats des pourcentages obtenus pour les administrateurs scolaires au questionnaire <<Maintenant>> et pour les subordonnés pour l'ensemble des cinq méthodes du leadership.

Les cinq méthodes du leadership transformatif	Administrateurs	Subordonnés	Diff.
Remettre en cause le processus	76%	71%	5%
Faire partager aux autres la vision	85%	67%	18%
Donner aux autres la possibilité d'agir	83%	75%	8%
Montrer la voie	83%	67%	16%
Encourager leur équipe	79%	71%	8%

Toujours selon le tableau 11, les méthodes 3 et 5 obtiennent les mêmes différences de pourcentage soit 8%. Il semble que les subordonnés ont la perception que leurs supérieurs leur donnent une plus grande autonomie dans les actions qu'ils entreprennent et qu'ils se sentent de plus en plus encouragés à développer des projets, à prendre des initiatives et à se dépasser. Par ailleurs, les subordonnés semblent avoir certaines réserves quand on leur demande si leur supérieur leur montre la voie à suivre avec 16% de différence entre la perception des subordonnés et celle des supérieurs. Enfin, il semble que les subordonnés ne semblent pas avoir perçu un grand changement chez leurs supérieurs lorsqu'il s'agit du partage de la vision, puisque cette méthode obtient la différence la plus grande avec un score pour les supérieurs de 85% et 67% pour les subordonnés pour une différence de 18%.

En résumé, depuis que les administrateurs scolaires ont entrepris le programme de formation, les subordonnés semblent avoir observé un changement dans le style de leadership de leur supérieur. Par contre, les administrateurs scolaires semblent avoir surévalué la perception qu'ils ont de ces changements de leur

style de leadership si l'on compare les résultats obtenus au questionnaire <<Maintenant>> par rapport à la perception que les subordonnés ont de ces changements. La figure 2 permet de mieux visualiser les résultats obtenus.



Thème 1: Remettre en cause le processus

Thème 2: Faire partager aux autres la vision

Thème 3: Donner aux autres la possibilité d'agir

Thème 4: Montrer la voie

Thème 5: Encourager leur équipe

**Figure 2**

Pourcentages obtenus au questionnaire <<Maintenant>> chez les administrateurs scolaires et les pourcentages obtenus chez les subordonnés.

#### 4.8 Analyse des résultats

Cette recherche tente de répondre à deux questions. La première question a été élaborée ainsi: quel est la perception des administrateurs scolaires appartenant à trois pays différents quant à l'évolution de leur leadership depuis qu'ils participent au programme de formation en administration scolaire

dispensé par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières? L'analyse des résultats obtenus dans cette étude semble indiquer que les administrateurs scolaires perçoivent une certaine modification du style de leur leadership depuis qu'ils ont entrepris le programme de formation.

Globalement les différences observées sont plus élevées pour le questionnaire <<Maintenant>> par rapport au questionnaire <<Avant la formation>>, l'analyse de test<<T>> démontre qu'il y a une différence significative à un niveau de 0,05 entre <<Avant>> la formation et <<Maintenant>> pour les trois groupes d'administrateurs scolaires. De plus, cette perception est appuyée par les résultats obtenus pour l'ensemble des subordonnées relevant directement de ces administrateurs scolaires.

La deuxième question s'énonçait ainsi: quel est la perception des subordonnés concernant l'évolution du leadership de leurs supérieurs immédiats depuis que ces derniers ont entrepris le programme de formation. Les résultats obtenus pour cette question semblent démontrer que les subordonnés ont observé un changement au niveau des cinq méthodes du leadership mais plus spécifiquement dans la méthode <<Donner aux la possibilité d'agir>> avec un score de 75%.

En somme, l'analyse générale des résultats présentés dans ce chapitre tend à démontrer que le programme de formation à distance dispensé par l'Université du Québec à Trois-Rivières semble avoir modifié de manière significative le leadership des administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire, des Seychelles et de la commission scolaire Berthier/Nord-Joli au Québec.

#### 4.9 Comparaison des résultats avec la théorie

Suite à l'analyse des résultats, il semble que les administrateurs scolaires perçoivent premièrement une modification des tâches liées directement aux subordonnés. En effet, les résultats permettent de constater que les méthodes <<Donner aux autres la possibilité d'agir>>, <<Montrer la voie>> et <<Encourager leur équipe>> étaient grandement appliquées <<Avant>> la formation et que <<Maintenant>> la formation leur a permis d'y apporter des améliorations.

Par ailleurs, Kouzes et Posner (1991) soutiennent que le leader transformatif doit premièrement <<Remettre en cause le processus>> et <<Faire partager aux autres une vision>>. Or, toujours selon les résultats obtenus dans cette recherche, il semble que les administrateurs scolaires ont également perçu un changement significatif dans ces deux méthodes. L'ensemble de ces modifications semble aussi être perçu par les subordonnés.

Kouzes et Posner (1991) concluaient dans leur étude que <<Donner aux autres les moyens d'agir>> était la méthode de leadership la plus utilisée. Venaient ensuite <<Remettre en cause le processus>>, <<Montrer la voie>> et <<Encourager leur équipe>>. Toujours selon cette étude <<Faire partager une vision>> était la méthode la moins pratiquée par les managers interrogés. Il est possible de constater que dans la présente recherche le même phénomène se produit. En effet, les administrateurs scolaires semblent avoir apporté une plus grande amélioration aux méthodes <<donner aux autres la possibilité d'agir>>, <<encourager leur équipe>> et <<montrer la voie>>.

Brunet et Al. (1991) qui ont effectué une étude empirique de la relation entre l'efficacité scolaire, le style de leadership du directeur et le climat organisationnel de l'école, arrivent à une conclusion semblable à celle présentée dans cette



recherche. L'ensemble de leurs résultats a été regroupé selon les trois facteurs suivants.

1. L'équité est le facteur qui a tendance à favoriser l'impartialité dans ses relations avec les subordonnés, en plus de promouvoir la formation au travail.
2. Exercice souple de l'autorité qui inclut le degré de surveillance, de contrôle et une implication minimale dans l'exécution du travail des subordonnés.
- 3 Relations interpersonnelles avec les subordonnés qui déterminent jusqu'à quel point le répondant perçoit le directeur comme ayant tendance à manifester de la bienveillance envers le personnel et d'avoir une philosophie qualifiée d'équitable dans ses relations avec les subordonnés.

Kirby et Al.(1992) ont effectué deux enquêtes sur les caractéristiques associées au comportement des leaders qui obtiennent des performances extraordinaires en éducation. Ils présentent des résultats qui se rapprochent grandement des résultats de la présente recherche. Les leaders forment des équipes qui déterminent et réalisent les objectifs en plus d'en évaluer le progrès. Les leaders utilisent un langage qui amène leur équipe à supporter les projets tout au long de leur réalisation. Les leaders font connaître leur vision par divers moyens, ils emploient souvent des slogans, des anachronismes et des symboles. Finalement, les leaders supportent le changement en offrant des possibilités de formation et de développement aux subordonnés.

Suite aux résultats obtenus dans la présente étude, il est intéressant de constater que ses conclusions vont dans le même sens que les trois recherches précédentes en ce qui concerne le développement du leadership chez les administrateurs scolaires.

Ces ressemblances amènent à penser que les administrateurs scolaires qui ont suivi la formation, semblent vouloir dépasser leurs propres limites du leadership,

en plus d'impliquer leurs subordonnés dans la mission éducative sans les commander. Pourtant, la revue de littérature rappelle que ce type de leadership ne s'improvise pas et qu'il ne change pas la longue liste des responsabilités assumées par les administrateurs scolaires. Selon Sergiovani (1992), le centre administratif est le dépositaire des valeurs, des sentiments et des croyances lesquelles fournissent une alliance des gens dans une cause commune.

Le rôle ultime de l'administrateur scolaire comme leader est d'être en mesure d'offrir des solutions nouvelles et de stimuler les subordonnés en plus de fournir des raisons valables de mobiliser le temps et les efforts de chacun. La formation semble avoir permis aux administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire, des Seychelles et du Québec de développer ce sens de la communication et des relations humaines qui permettent aux leaders d'amener leurs subordonnés à focaliser sur une vision commune.

Pour le leader, la crédibilité se fonde sur les liens qui s'établissent entre ses paroles et ses actes. La formation semble avoir procuré aux administrateurs scolaires certains outils qui leur permettent d'entretenir des meilleures relations professionnelles avec leurs subordonnés, tout en reléguant au second plan la lourdeur administrative liée à la structure de l'organisation. Leithwood (1992) soutient que le leader transformatif en milieu scolaire poursuit plus ou moins trois objectifs pour conserver la confiance des subordonnés: 1. maintenir la collaboration, 2. encourager la formation et 3. leur aider à résoudre les problèmes ensemble avec une plus grande efficacité.

En somme, le programme de formation semble avoir aidé les administrateurs scolaires à comprendre que gagner de petites victoires consiste à dresser un plan avec une vision claire et définie qui permettra d'insuffler aux subordonnés l'envie de réussir des prouesses exceptionnelles. Ainsi, en plus de son rôle de

manager, l'administrateur scolaire extrait ce qu'il y a de meilleur chez les enseignants et les élèves et il les pousse au delà de leur capacité attendue.

ainsi en enseignement, les élèves dont on vante la vivacité d'esprit à leurs professeurs ont de meilleurs résultats aux examens que leurs camarades qui ne bénéficient pas de cet à priori positif. (Kouzes et Posner, 1991, p.227).

Les résultats obtenus auprès des subordonnés permettent d'avancer que le programme de formation diffusé à trois groupes d'administrateurs scolaires de trois pays différents semble avoir influencé l'action quotidienne de ces derniers. Ce modèle particulier de formation développé par Laurin et Jomphe (1989) préconise une approche inductive qui prend en considération l'action quotidienne des administrateurs scolaires. Les rencontres en petits groupes, la formation de réseau de communication entre les participants, les rencontres, les échanges et les discussions de problèmes réels sont autant de sources de changements chez les administrateurs scolaires participant à ce programme de formation, c'est du moins ce que semblent démontrer les résultats de cette recherche.

#### **4.10 Conclusion du chapitre IV**

L'objectif de ce chapitre était de présenter l'ensemble des données recueillies lors de l'enquête concernant la perception qu'ont les administrateurs scolaires de leur style de leadership depuis qu'ils participent à un programme de formation à distance.

Premièrement, ces données ont fait l'objet d'une analyse des moyennes et des différences au test<<T>> ce qui a permis de constater que la progression dans le programme de formation semble permettre aux administrateurs scolaires de développer les connaissances et les habiletés permettant un changement dans leur style de leadership.

Deuxièmement, une analyse comparative entre les trois groupes d'administrateurs scolaires a permis de constater que les Seychelles obtenaient les différences significatives les plus élevées pour l'ensemble des méthodes du leadership transformatif de Kouzes et Posner (1991). Il est important de rappeler que les administrateurs scolaires des Seychelles avaient terminé le programme de formation, c'est ce qui semble établir cette différence. Troisièmement, une dernière analyse a permis de comparer les résultats des réponses fournies par les subordonnés avec les réponses fournies par l'ensemble des administrateurs scolaires au questionnaire <<Maintenant>>.

Pour clore ce chapitre, ces résultats ont fait l'objet d'une analyse relationnelle avec la théorie qui était présentée au deuxième chapitre.

Le prochain chapitre de cette recherche donnera un résumé du travail déjà effectué et sera l'objet de la conclusion finale.

## Chapitre V

### Conclusion

#### 5. Résumé

L'objet de cette recherche comportait deux volets principaux: le premier était de recueillir la perception des administrateurs scolaires quant à leur évolution vers un leadership transformatif depuis qu'ils participent au programme de formation en administration scolaire dispensé par le département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le deuxième volet, il s'agissait de recueillir la perception des subordonnés concernant l'évolution du leadership de leur supérieur immédiat.

Le premier chapitre présentait la problématique qui a créé le besoin de cette étude. Le chapitre suivant a permis de faire une revue de littérature qui présentait brièvement l'évolution du leadership pour en arriver à présenter cinq méthodes du leadership transformatif pouvant être utilisées par les administrateurs scolaires. Ces méthodes sont tirées d'une recherche américaine effectuée par Kouzes et Posner(1991) sur le leadership des administrateurs des secteurs publics et privés. L'auteur de cette recherche a retenu ces cinq méthodes qui sont: remettre en cause le processus, faire partager aux autres la vision, donner aux autres la possibilité d'agir, montrer la voie et encourager leur équipe afin de vérifier la perception des administrateurs scolaires concernant leur style de leadership suite à leur participation à un programme de formation et a aussi vérifié leur appartenance à d'autres recherches liées au domaine scolaire.

Le troisième chapitre expliquait toute la méthodologie qui a permis de répondre adéquatement aux questions de recherche. L'instrument retenu pour recueillir les données de cette recherche a été le questionnaire.

Les questionnaires ont servi à recueillir la perception qu'avaient les administrateurs scolaires sur l'évolution de leur leadership, soit quelques années avant le début de leur formation, et maintenant que la formation est enclenchée. Le questionnaire a été traduit et adapté à partir de celui développé par Kouzes et Posner (1991). Ces derniers ont effectué une vaste recherche afin de montrer comment les leaders parviennent à des résultats extraordinaires dans leur entreprise et quelles méthodes ces derniers utilisent pour transformer des opportunités riches de promesses en des réussites éclatantes. Les énoncés de questions ont été remaniés pour être utilisés dans un contexte scolaire et aussi pour être adaptés à la culture de chaque pays afin de mesurer la perception des administrateurs scolaires de trois pays.

Un prétest a permis de valider le contenu et surtout la compréhension des questions pour chaque pays. L'instrument final comportait trois questionnaires avec les mêmes énoncés de questions soit trente. L'ensemble des questions étaient regroupé en cinq thèmes qui ont été présentés dans la revue des écrits. L'analyse des données recueillies a permis de constater que le groupe qui était le plus avancé dans le programme de perfectionnement était celui qui avait obtenu l'écart le plus grand pour l'ensemble des thèmes. L'analyse a permis de constater aussi un écart important entre la perception des subordonnés et leurs supérieurs dans l'application d'un leadership transformatif. Les répondants étaient composés de 115 administrateurs scolaires et de 41 subordonnés qui ont tous retournés les questionnaires dûment remplis.

Le chapitre IV présentait les résultats obtenus faisant suite à l'analyse statistique des données recueillies. Les résultats révèlent que les administrateurs scolaires de Côte d'Ivoire se sont évalués au test<<T>> avec des résultats qui varient de -3.14 à -4.5 pour les cinq méthodes avec une différence significative à un niveau de 0,05. Les administrateurs scolaires des Seychelles présentent des résultats au test<<T>> qui varient de -6.05 à -7.61 avec une différence significative à niveau de 0,01 et chez les administrateurs scolaires du Québec les résultats apparaissant au test<<T>> pour les cinq méthodes du leadership transformatif de Kouzes et Posner (1991) varient de -2.40 à -5.0 et ces résultats offrent une différence significative à un niveau de 0,05. La comparaison qui a été faite entre les trois pays, permet de constater que les administrateurs scolaires Seychellois semblent percevoir une plus grande différence dans leur style de leadership depuis qu'ils ont complétés le programme de formation à distance.

La comparaison entre les résultats obtenus (80%) au questionnaire <<Maintenant>> chez les administrateurs scolaires par rapport aux résultats (70%) obtenus chez les subordonnés démontre une différence de seulement 10% pour l'ensemble des méthodes analysées. Ces résultats semblent corroborer les résultats obtenus par Kouzes et Posner (1991) pour cette partie concernant la différence entre la perception des subordonnés et de leurs supérieurs. Concernant la première partie de l'analyse sur l'évolution du leadership à travers un programme de formation, c'est à la connaissance de l'auteur la première étude du genre à être effectuée. Des recherches précédentes (Chance (1992), Kirby, Paradise, King, (1992), Roueche, Baker, Rose(1990), Unikel(1985), informaient sur le comment et le pourquoi du leadership chez les administrateurs scolaires.

Les conclusions de cette recherche sont basées sur les résultats obtenus lors de l'analyse statistique des données effectuées dans le cadre de cette recherche. Elles s'appliquent seulement à cette recherche et sont organisées pour répondre aux deux questions de départ soit: premièrement, quelles perceptions les administrateurs scolaires ont quant à leur évolution vers un leadership transformatif depuis qu'ils participent au programme de formation en administration scolaire dispensé par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières? Deuxièmement quelle est la perception des subordonnés concernant l'évolution du leadership de leur supérieur immédiat depuis qu'ils ont débuté leur programme de formation?. Dans cette recherche, il semble possible de classer certaines implications selon trois types: théorique, pratique et de la recherche. Le texte qui suit présente ces implications.

### **5.1 Les implications théoriques**

L'évolution du leadership à travers les ans a permis aux dirigeants de grandes compagnies de réaliser des choses extraordinaires. Ce nouveau modèle de leadership, les auteurs s'entendent pour le nommer leadership transformatif. La prise en considération de cette évolution peut permettre aux administrateurs scolaires d'acquérir et d'approfondir certains aspects relatifs au leadership transformatif. En plus d'apporter une source importante d'informations sur le leadership, cette recherche a également permis de constater l'importance de l'application d'un programme spécifique de formation à distance comme ressource valable pour les administrateurs scolaires. En fait, il ressort des résultats de cette étude que les particularités de ce programme de formation à



distance sont un moteur essentiel pour acquérir les notions théoriques et pratiques qui amèneront les administrateurs scolaires vers le modèle du leadership transformatif. Ce programme de formation favorise entre autres les échanges d'expériences sur le vécu entre les pairs. Ces échanges peuvent permettre l'établissement de réseaux de communication formels (lors des rencontres) et informels (en milieu de travail) qui préconisent un transfert de connaissances dans l'action. C'est pourquoi dans cette étude, il est permis de constater que ce phénomène de transfert ne s'applique pas seulement du côté nord-américain, mais qu'il est transférable au niveau international en tenant compte de certains facteurs dont la culture.

Enfin, il ressort de cette recherche au niveau théorique que l'administrateur scolaire doit, s'il veut s'assurer d'une plus grande efficacité dans ses interventions administratives et pédagogiques auprès de ses subordonnés, choisir de remettre en cause le processus, de faire partager aux autres la vision, de donner aux autres la possibilité d'agir, de donner l'exemple et d'encourager leur équipe.

C'est ainsi que dans la conclusion de son étude de 1989, Mme Jenny Adrienne, Responsable, de l'Évaluation et de l'Orientation au Service national de la jeunesse, aux Seychelles avançait que

à la lumière des informations recueillies, le moment est venu de formuler le souhait que toutes les directions d'école seychelloises puissent avoir une formation en gestion scolaire au cours des années à venir de façon à ce qu'elles puissent être à même de résoudre de façon scientifique les problèmes liés à la gestion administrative et pédagogique. (J. Adrienne, p. 97, 1989).

De plus elle ajoute que la formation aurait pour but:

- de sensibiliser les directeurs à l'importance du leadership au sein de l'école;
- de présenter les différents styles de leadership traités par les différents auteurs et faire le rapport entre la théorie et la pratique;
- de faire découvrir aux directeurs leur style de leadership en se servant de divers instruments d'évaluation tels que ceux utilisés dans la présente étude;
- de sensibiliser les directeurs sur l'importance et la nécessité d'ajuster leur style de leadership en fonction de leur vécu. (J. Adrienne, p.98, 1989)

## **5.2 Implications au niveau pratique**

Dans son unité administrative, l'administrateur scolaire doit souvent jouer d'astuces pour réussir à s'allier les personnages clés. Il doit travailler constamment à construire et à entretenir un réseau de communication efficace avec ses subordonnés. Il lui faut développer ce leadership qui l'amènera à influencer la remise en cause d'un ensemble de stratégies et ainsi vendre une vision qui amènera toute son unité administrative vers des réussites qui sortent de l'ordinaire.

Par ailleurs, il est important de ne pas se faire d'illusions sur des changements rapides et radicaux. En effet, plusieurs facteurs peuvent influencer la réussite ou non d'un projet bien pensé et bien structuré par le leader. Ce dernier sait qu'il doit développer une relation d'égal à égal avec les subordonnés tout en respectant les buts de l'organisation s'il aspire actualiser certaines réalisations. L'administrateur scolaire ne doit plus se contenter d'être un bon gestionnaire, il

lui faut combler le vide et apprendre à diriger son unité administrative avec une bonne dose de leadership.

L'ensemble de ces raisons permet d'avancer qu'un programme de formation structuré peut aider les administrateurs scolaires à maîtriser les concepts liés au leadership transformatif. Ce qui aidera ces derniers à exercer des actions plus concrètes avec les membres de leur unité administrative. Enfin, cette recherche aura permis de comprendre que le leadership n'est pas inné. Un programme de formation bien structuré tiendra compte du concept de leadership et proposera un répertoire de connaissances et d'habiletés en vue d'exercer un leadership efficace.

### **5.3 Perspectives de recherche**

Généralement, le leadership transformatif a comme particularité de faire preuve d'une vision réaliste du futur (Bennis, 1991), de stimuler intellectuellement les subordonnés (Kouzes et Posner, 1991), de développer leurs capacités (Bass et Avolio, 1988) et de mettre un accent tout particulier sur les différences individuelles (Kirby et Al, 1992). En administration scolaire, Sergiovanni (1992) considère une seule variable particulièrement importante pour décrire une situation de travail qu'il identifie comme étant le degré de maturité des subordonnés. Tout au long de leur recherche, Bennis et Nanus (1985) avancent que le leadership ne peut s'apprendre dans les livres et ils soutiennent que le leadership est un état d'être qui s'acquiert surtout dans les relations humaines. Pour ce faire, le leader transformatif doit développer des connaissances et des habiletés pour structurer, entretenir et maintenir de bonnes relations avec les gens qui l'entourent. Dans la conclusion de leur recherche, Bennis et Nanus

(1985) qui ont observé systématiquement quatre-vingt-dix leaders au travail, affirment que le rôle de gestionnaire comprend une série d'actions à effectuer et qui s'acquièrent sous forme de connaissances théoriques et pratiques. De cette étude Bennis et Nannus (1985) dégagent quatre grands thèmes présents chez les quatre-vingt dix leaders: le ralliement par la vision, la transmission du vouloir-dire, la confiance par le positionnement et l'auto-déploiement.

L'analyse des résultats obtenus par à Kouzes et Posner (1991) a permis d'élaborer le schéma fondamental de comportement qui émerge lorsque des individus accomplissent des choses extraordinaires dans l'entreprise. Dans la conclusion de leur étude, ils en arrivent à proposer cinq méthodes liées au leadership transformatif qui comprennent chacune deux stratégies essentielles du leadership transformatif.

Les résultats de cette étude ne demeurent que très sommaires dans ce domaine si vaste qu'est le leadership. Étant donné que selon les résultats obtenus, la formation semble permettre aux administrateurs scolaires de modifier sensiblement leur style de leadership à court terme, une piste de recherche intéressante serait de savoir si deux ans ou cinq ans après la fin du programme de formation les administrateurs scolaires développent et appliquent encore avec plus de raffinement leur rôle de leader dans ce monde de la pédagogie. Cette étude portait sur trois groupes ethniques différents, alors une autre piste de recherche pourrait être soulevée à savoir: est-ce que la culture d'un peuple influence le style de leadership des administrateurs scolaires de chaque pays?

La présente étude utilise un modèle issue du monde industriel qui tend à démontrer une nette amélioration du degré d'efficacité du leader, alors une autre étude pourrait porter sur le degré d'efficacité des leaders dans le domaine scolaire. Ont-ils un taux de réussite équivalent au secteur privé? Dans la même

veine, il serait avantageux de connaître les situations ou les circonstances qui ont provoqué la réussite ou l'échec. Dans le même sens, une autre étude pourrait tenter de mettre en relation le leadership transformatif et la réussite pédagogique d'une école ou d'une unité administrative. Pour terminer, une étude plus poussée sur l'influence que peut apporter un programme de formation sur le style du leader ou comment le contenu de la formation peut-il influencer le style de leadership chez les administrateurs scolaires?

En résumé, le leadership transformatif est reconnu autant par les chercheurs et les auteurs qui ont étudié dans le secteur privé que public. La recherche de Kouzes et Posner(1991) qui a servi de base à cette étude pour définir clairement les principes qui gouvernent le leadership transformatif. D'ailleurs, Kouzes et Posner ont dit que:

les leaders nous mènent là où nous ne sommes jamais allés.

Mais il n'y a pas de voie royale vers l'avenir, pas d'autoroute vers les destinations inconnues, inexplorées. Il y a la jungle. Avant de vous y aventurer, commencez donc par explorer votre espace intérieur. (Kouzes et Posner, 1991, p.280)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adrienne, Jenny, (1993). L'impact d'un programme de formation à distance en gestion scolaire analyse sous l'angle de la satisfaction au travail. Thèse, Université du Québec à Trois-Rivières.

Barnett, B. G., (1986). Principals creating case studies of one another: The peer-assisted leadership program. *Peabody Journal of Education*, 63(1), 174-186

Bass, B. et Avolio, B., (1988). Manuel for the MultifactorLeadership Questionnaire. Binghamton, NY: Centre for Leadership Studies, State University of New York at Binghamton.

Bass, Bernard M. (1990). Bass & Stogdill's Handbook of Leadership (Theory, research & Managerial Applications). New-York, The Free Press.

Beaudoin, P. (1987). Leadership technologique. Dorval, Les Éditions PBA

Bennis, W. et Nanus, B. (1985). Diriger: les secrets des meilleurs leaders. Paris, InterÉditions.

Bennis, Warren (1991). Profession: Leader. Paris, InterÉditions

Bennis, Warren (1975). Le développement des organisations (sa pratique, ses perspectives et ses problèmes). Dalloz

Bergeron, J.L.; Léger Côté, N.; Jacques, J.; Bélanger, L. (1979). Les aspects humains de la communication. Les Éditions d'Organisation, Gaétan Morin éditeur.

Blake et Mouton,(1964); The managerial grid. Houston, Gulf Publishing.

Brunet. L. (1993). Pratiques et modèles de formation en administration scolaire. Collectif sous la direction de André Godin. Éditions du CRP. Université de Sherbrooke

Brunet Luc, Brassard André, Corriveau Lise, Pépin Richard (1985). Le rôle du directeur d'école au Québec: 1 partie. Montréal, Presse Université de Montréal.

Burchardt, Y. (1988). Savoir communiquer avec les autres. Éditions de Vecchi.

Chance, Edward W. (1992). Visionnary Leadership in Schools: Successful Strategies for developing and implementing an education vision. Charles Thomas Publisher. Illinois

Côté, N.; Abravanel, H.; Jacques, J.; Bélanger, L. (1986). Individu. Groupe et Organisation. Les Éditions d'Organisation, Gaétan Morin éditeur.

Cribbin, J. J. (1981). Le leadership. Les Éditions de l'homme.

- Cronbach, L.J. (1970). Essentials of Psychological testing. New York, Harper & Row, Publishers, Incorporated
- De Pree, M. (1990). Diriger est un art. Éditions du Rivage.
- Decker, J.F. (1988). Etre motivé et réussir. Les Éditions d'Organisation.
- D'Hainaut, L. (1975). Concepts et Méthodes de la statistique, tome 1. Bruxelles, Éditions LABOR.
- Dionne, P. et Ouellet, G. (1990). La communication inter-personnelle et organisationnelle; l'effet Palo Alto. Boucherville, Les Éditions d'Organisation, Gaétan Morin éditeur.
- Fernandez, j. (1998). Réussir une activité de formation. Montréal, Les Éditions St-Martin.
- Fortin, F. et al. (1988). Introduction à la recherche. Québec, Décarie, Éditeur Inc.
- Gagné, R.M. (1976). Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Les Éditions HRW, Montréal.
- Gervais, M. (1989). Système budgétaire et animation des hommes. Encyclopédie de Gestion, Éditions G. Vermette inc.



Gordon, R. J. (1991). A diagnostic approach to organizational behavior. 3rd, Edition. Allyn and Bacon.

Heirs, Ben et Farrell, Peter (1991); L'art de la décision en équipe. Paris, InterÉditions.

Hersey, P. et Blanchard, K. (1972); Management of organisation behavior utilizing human ressources. Prentice-Hall.

Herzberg, F. (1971). Le travail et la nature de l'homme. Entreprise Moderne d'Édition.

Hogues, J.P. ; Lévesque, D. ; Morin, E. (1989). Groupe. Pouvoir et communication. Montréal, Presses de l'Université du Québec.

Kirby Peggy C., Paradise Louis V., King Margaret I., (1992). Extraordinary Leaders in education: Understanding Transformational Leadership. Journal of Educational Research. May/June [Vol. 85(No.51)].

Koestenbaum, Peter, (1993). Les quatre vérités du management(Vision, Réalité, Éthique, Courage). Paris. InterÉditions.

Kouzes, J.; Posner, B. (1991); Le défi du leadership. Paris, afnor gestion.

Laramé, A. (1989). La communication dans les organisations. Montréal, Presses de l'Université du Québec.

Laurin, P. (1993). Pratiques et modèles de formation en administration scolaire. Collectif sous la direction de André Godin. Éditions du CRP. Université de Sherbrooke

Laurin, P. (1991). Notes du cours Séminaire sur le comportement organisationnel. Document inédit.

Laurin Paul et Jomphe Gérald (1989). Développer nos ressources humaines en éducation: une réponse seychelloise. Montréal, Collection Inter-Éducation.

Laurin Paul (1989). Identification des besoins de perfectionnement des gestionnaires scolaires et des milieux de perfectionnement (étude prospective). ENAP

Laurin Paul (1989). Le pouvoir des administrateurs scolaires au Québec: la réalité. Association des cadres scolaires du Québec. Ste-Foy, Québec

Lefranc, Robert (1987); La formation à distance. Idées, Vol.VI, no.1

Legendre, Renald (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Larousse.

Lesca H. (1989). Information et adaptation à l'entreprise. Paris, Institut de l'entreprise Masson.

Likert, R. (1961). New Patterns of management. McGraw-Hill.

Markwell, D.S. et Roberts, T.J. (1969); Organisation of management development programmes. Gower Press.

Mintzberg, H. (1982). Structure et dynamique des organisations. Paris, Les Éditions de l'organisation.

Mintzberg, H (1986). Le pouvoir dans les organisations. Paris, Les Éditions de l'organisation.

Mucchielli, R. (1980b). Communication et réseau de communication. Paris: Entreprise édition E.S.F.

Mucchielli, R. (1988). Communication et réseaux de communication. Paris: E.S.F.

Muller, J.L. (1986). Le pouvoir dans les relations quotidiennes. Éditions Hommes et techniques.

Murphy J. et Hallinger P. (1987). Approaches to administrative training in education. Editors.

Myers, G.E. et Myers, M.T. (1984). Les bases de la communication interpersonnelle. Montréal: McGraw-Hill.

Nunnally, E. et Moy, C. (1990). Les bases de la communication pour les professionnelles et les professionnels de services humains. Les Éditions St-Yves.

Pagès, R. (1990). Articles sur la communication. Encyclopédia Universalis Vol. 6.

Reddin, W. J (1970). Managerial effectiveness. New York: McGraw Hill.

Roueche John E., Baker III George A., Rose Robert R. (1990). SHARE VISION: Transformational Leadership in American Colleges.

Tucker, A. 1984. Chairing the academic department: Leadership among peers. New York: American Council on Education/Macmillan.

Unikel, Barbara (1985). An analysis of principals' centers in the United States: Their organization and operation. Thèse de doctorat, Université Loyola de Chicago.

Valérien, Jean (1991). La gestion administrative et pédagogique des écoles. ACCT-UNESCO

Watzlawick, P. ; Beavin, J. H. ; Jackson, D.D. (1972). Une logique de la communication. Éditions du Seuil.

## **APPENDICE I**

Questionnaire "Avant" la formation

# QUESTIONNAIRE



## Questionnaire

Le but de cet instrument est d'identifier vos activités de gestionnaire.

Veuillez lire chacun des énoncés très attentivement avant de répondre. Les réponses vous sont proposées sous la forme suivante:

1. Si la personne ne fait jamais ce qui est dit dans l'énoncé, elle fait un X sous le chiffre 1.
2. Si la personne le fait rarement, elle fait un X sous le chiffre 2.
3. Si la personne le fait quelquefois, elle fait un X sous le chiffre 3.
4. Si la personne le fait souvent, elle fait un X sous le chiffre 4.
5. Si la personne le fait très souvent, elle fait un X sous le chiffre 5.
6. Si la personne le fait toujours, elle fait un X sous le chiffre 6.

### Instructions:

- À chacun des énoncés qui suivent, indiquez votre réponse dans la case appropriée. Prenez soin de le faire en vous référant à des expériences personnelles vécues qui se sont déroulées il y a quelques années (3 ans et plus).

### EXEMPLE

Dans quelle mesure, il y a trois ans:

1. Je recherchais des défis qui me permettaient de vérifier mes talents et mes habiletés .....

Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6
		X			

L'exemple ci-dessus démontre que la personne a choisi le chiffre 3, ce qui se traduit par une action que la personne fait quelquefois.







Dans quelle mesure, il y a trois ans:

22. Je regardais vers l'avenir et j'y précisais mes attentes.....

23. Je créais une atmosphère de confiance mutuelle lorsque je dirigeais un projet.....

24. Je pratiquais les valeurs que je préconisais.....

25. Je trouvais des façons originales de souligner la réalisation d'un projet.....

26. Je réalisais des expériences nouvelles et je prenais des risques avec de nouvelles approches de travail même quand il y avait des chances d'échecs.....

27. Je rendais mon enthousiasme contagieux concernant mes projets futurs.....

28. J'amenais les autres à se sentir propriétaires des projets des projets sur lesquels ils travaillaient.....

29. Je faisais en sorte que nous planifiions et établissions en équipe des objectifs à court et à long terme pour les projets que je dirigeais.....

30. Je me faisais un devoir de souligner auprès des autres membres de l'organisation le bon travail réalisé par mon équipe.....

[illegible]

## **APPENDICE II**

Questionnaire "Maintenant"



# QUESTIONNAIRE



## Questionnaire

Le but de cet instrument est d'identifier vos activités de gestionnaire.

Veuillez lire chacun des énoncés très attentivement avant de répondre. Les réponses vous sont proposées sous la forme suivante:

1. Si la personne ne fait jamais ce qui est dit dans la description de l'énoncé, elle fait un X sous le chiffre 1
2. Si la personne le fait rarement, elle fait un X sous le chiffre 2.
3. Si la personne le fait quelquefois, elle fait un X sous le chiffre 3.
4. Si la personne le fait souvent, elle fait un X sous le chiffre 4.
5. Si la personne le fait très souvent, elle fait un X sous le chiffre 5.
6. Si la personne le fait toujours, elle fait un X sous le chiffre 6.

### Instructions:

- À chacun des énoncés qui suivent, indiquez votre réponse dans la case appropriée. Prenez soin de le faire en vous référant à des expériences personnelles vécues qui se déroulent présentement.

### EXEMPLE

Dans quelle mesure, **présentement**:

1. Je recherche des défis qui me permettent de vérifier mes talents et mes habiletés ...

Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6
				X	

L'exemple ci-dessus démontre que la personne a choisi le chiffre 5, ce qui se traduit par une action que la personne fait très souvent.



12. Je communique une attitude positive et encourageante pour le futur de notre organisation .....
13. Je laisse beaucoup de place aux membres de mon équipe pour qu'ils prennent leurs propres décisions .....
14. J'investis beaucoup de temps et d'énergie afin de m'assurer que les gens adhèrent aux valeurs préconisées .....
15. Je félicite mes collègues lorsque leur travail est bien fait ....
16. Je recherche constamment des moyens innovateurs pour améliorer ce que nous faisons dans notre organisation .....
17. Je démontre à mes collègues que nos intérêts particuliers peuvent à long terme se concrétiser dans une vision commune.
18. Je développe des réseaux de communication efficaces avec mes collègues de travail .....
19. Je fais connaître aux autres les valeurs qui me guident sur ma façon de conduire l'organisation .....
20. J'offre aux membres de mon équipe beaucoup de reconnaissance et de soutien pour leur contribution .....
21. Si les choses ne fonctionnent pas tel que prévu, je me questionne de la façon suivante: qu'est-ce que nous pouvons apprendre de cette expérience .....

[illegible]

22. Je regarde vers l'avenir et j'y précise mes attentes .....
23. Je crée une atmosphère de confiance mutuelle lorsque je dirige un projet .....
24. Je pratique les valeurs que je préconise .....
25. Je trouve des façons originales de souligner la réalisation d'un projet .....
26. Je réalise des expériences nouvelles et je prends des risques avec de nouvelles approches de travail même quand il y a des chances d'échecs .....
27. Je rends mon enthousiasme contagieux concernant mes projets futurs .....
28. J'amène les autres à se sentir propriétaires des projets sur lesquels ils travaillent .....
29. Je fais en sorte que nous planifions et établissions en équipe des objectifs à court et à long terme pour les projets que je dirige .....
30. Je me fais un devoir de souligner auprès des autres membres de l'organisation le bon travail réalisé par mon équipe .....

Jamais	1	2	3	4	5	6	Toujours
Rarement							
Quelquefois							
Souvent							
Très souvent							



### **APPENDICE III**

Questionnaire pour les subordonnés



# QUESTIONNAIRE



## Questionnaire

**Titre de votre supérieur(e):** \_\_\_\_\_

**Votre titre:** \_\_\_\_\_

Les pages qui suivent contiennent 30 énoncés de questions qui portent sur des comportements administratifs.

Le but de l'ensemble des questions est d'établir la fréquence à laquelle votre supérieur(e) se comporte différemment de ce qu'il faisait dans certaines activités.

Faites un X sous la réponse qui vous paraît la meilleure.

Lisez chaque énoncé attentivement. Les réponses vous sont proposées sous la forme suivante:

1. Si votre supérieur(e) le fait moins souvent qu'avant, faites un X sous le chiffre 1.
2. Si votre supérieur(e) le fait aussi souvent qu'avant, faites un X sous le chiffre 2.
3. Si votre supérieur(e) le fait un peu plus souvent qu'avant, faites un X sous le chiffre 3.
4. Si votre supérieur(e) le fait beaucoup plus souvent qu'avant, faites un X sous le chiffre 4.

### EXEMPLE

À quelle fréquence **maintenant**, votre supérieur(e):

1. recherche des défis qui mettent en relief ses talents et ses habiletés.....

Moins souvent qu'avant	Aussi souvent qu'avant	Un peu plus souvent qu'avant	Beaucoup plus souvent qu'avant
1	2	3	4
		X	

L'exemple ci-dessus démontre que la personne a choisi le chiffre 3, ce qui se traduit par une action que la personne fait un peu plus souvent qu'avant.





À quelle fréquence **maintenant**, votre supérieur(e):

À quelle fréquence **maintenant, votre supérieur(e)**:

	Moins souvent qu'avant	Aussi souvent qu'avant	Un peu plus souvent qu'avant	Beaucoup plus souvent qu'avant
	1	2	3	4
22. regarde vers l'avenir et en précise ses attentes .....				
23. crée une atmosphère de confiance mutuelle lorsqu'il (elle) dirige un projet .....				
24. affiche une constance dans l'affirmation de ses valeurs.....				
25. trouve des façons originales de souligner la réalisation d'un projet .....				
26. réalise des expériences nouvelles et il (elle) prend des risques avec de nouvelles approches de travail, même quand il y a des chances d'échecs .....				
27. rend son enthousiasme contagieux concernant ses projets futurs .....				
28. amène les autres à se sentir propriétaires des projets sur lesquels ils travaillent .....				
29. fait en sorte que nous planifions et établissions en équipe des objectifs à court et à long terme pour les projets qu'il (elle) dirige .....				
30. se fait un devoir de souligner auprès des autres membres de l'organisation scolaire le bon travail réalisé par son équipe..				

## **APPENDICE IV**

Lettres d'invitation à la participation

Le lundi 25 janvier 1993

Madame,  
Monsieur,

Je suis étudiant à la maîtrise en éducation (administration scolaire) à l'Université du Québec à Trois-Rivières et poursuis présentement une recherche qui a pour but d'identifier l'évolution des pratiques du leadership les plus utilisées par les administrateurs scolaires.

Ce questionnaire est distribué à 75 administrateurs scolaires dans trois pays différents (Seychelles, Côte d'Ivoire et Canada).

Afin de mener à terme cette recherche, votre collaboration est indispensable. Auriez-vous, s'il vous plaît, l'obligeance de répondre **individuellement à toutes les questions** afin d'assurer au travail, la plus grande validité possible et d'en faciliter l'analyse scientifique. Cette étude permettra entre autre de dresser une liste des pratiques du leadership en administration scolaire qui aideront les administrateurs scolaires à adopter les comportements des meilleurs leaders.

Tout ce dont vous avez besoin pour nous aider à vous aider:

- au plus quinze minutes de votre précieux temps.

Soyez assuré(e) de la confidentialité du traitement des données. Celles-ci serviront à la rédaction d'un mémoire de maîtrise.

Espérant que vous donnerez suite à ce questionnaire dans les plus brefs délais, je tiens à vous remercier d'avance pour votre coopération et, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Jean-Pierre Côté  
Étudiant à la maîtrise



Le lundi 7 décembre 1992

Madame,  
Monsieur,

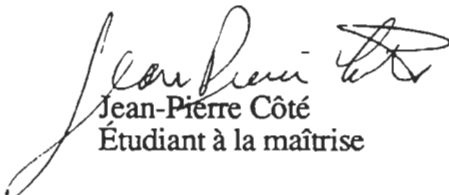
Je suis étudiant à la maîtrise en éducation (administration scolaire) à l'Université du Québec à Trois-Rivières et poursuis présentement une recherche qui a pour but d'identifier l'évolution des pratiques du leadership les plus utilisées par les administrateurs scolaires.

Ce questionnaire est distribué à 225 personnes dans trois pays différents.

Afin de mener à terme cette recherche, votre collaboration est indispensable. Auriez-vous, s'il vous plaît, l'obligeance de répondre **individuellement à toutes les questions** afin d'assurer au travail, la plus grande validité possible et d'en faciliter l'analyse scientifique. D'ailleurs, cet exercice ne vous prendra qu'une quinzaine de minutes comme l'ont constaté certains de vos confrères qui ont participé à la validation du questionnaire lors du prétest.

Soyez assuré(e) de la confidentialité du traitement des données. Celles-ci serviront à la rédaction d'un mémoire de maîtrise.

Espérant que vous donnerez suite à ce questionnaire dans les plus brefs délais, je tiens à vous remercier d'avance pour votre coopération et, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.



Jean-Pierre Côté  
Étudiant à la maîtrise