

## L'impact d'une initiative de formation internationale sur la notion de leadership et les pratiques professionnelles des directions d'école<sup>1</sup>



**Jules Rocque**  
Professeur  
Université de Saint-Boniface

**RÉSUMÉ** – Cette recherche a pour objectif de cerner l'impact d'une initiative de formation continue internationale sur la notion de leadership de 23 directions d'école haïtiennes de même que son incidence sur le développement de leurs pratiques professionnelles. Les données obtenues par un questionnaire auprès des directions d'école et les observations sur le terrain ont permis de conclure que l'initiative de formation, fondée sur une approche collaborative, a eu un impact sur la notion de leadership allant d'une vision bureaucratique à collaborative tout en contribuant au développement des capacités locales. Nous estimons qu'un retour sur le terrain nous permettra de mieux saisir la portée de la formation sur le développement des pratiques professionnelles des directions d'école, et ce faisant, de leur rôle en tant qu'agents de changement au sein du système scolaire.

**MOTS CLÉS** – leadership collaboratif, pratiques et/ou compétences professionnelles, direction d'école, développement des capacités locales, formation continue internationale.

### 1. Introduction et problématique

Selon les travaux en administration scolaire, après l'enseignant, le directeur d'école est celui qui a le plus d'influence sur la réussite des élèves (Leithwood, 2012; Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004; Waters, Marzano et McNulty, 2003). Cela est d'autant plus vrai dans un contexte social vulnérable où l'État ne joue qu'un rôle secondaire en éducation comme c'est le cas en Haïti.

---

<sup>1</sup> Organisme qui a soutenu financièrement cette initiative : ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada. Initiative Bourses Canada-Haïti.

Des travaux importants traitent du concept de renforcement des capacités humaines par le biais du transfert de connaissances et par le développement des compétences à la suite d'une intervention ponctuelle de la communauté internationale dans un pays en voie de développement ayant subi un traumatisme humain ou naturel (Smillie, 2001). Dans les années 1950 et 1960, de telles interventions visaient à contribuer au renforcement d'institutions locales et, ce faisant, des capacités humaines. Cependant, selon Smillie (2001), bien que l'approche s'avère la plus efficace dans des circonstances difficiles, l'objectif n'est pas toujours atteint. Lautze et Hammock (1996), cités dans Smillie (2001), soulignent l'importance d'une étroite collaboration entre les partenaires. Dutta (2008), qui a étudié la question dans le milieu de la santé, nous rappelle la nécessité de tenir compte du contexte socioculturel et des dynamiques au sein de la communauté. Quant à Smillie et Todorović (2001), ils identifient quatre aspects clés du développement des capacités humaines : 1) la présence de valeurs partagées entre le partenaire international et la communauté locale; 2) une collaboration axée sur les besoins identifiés par la communauté locale; 3) une connaissance générale de la société et de la façon dont elle interagit avec les étrangers; et 4) un engagement de la part du partenaire international soutenant l'initiative en ce qui concerne les ressources (humaines et financières) pendant deux, trois ou plusieurs années. Les partenariats internationaux ont donc leur place, tout particulièrement s'ils se fondent sur le respect et l'écoute de l'autre, s'ils tiennent compte du contexte socioculturel et s'ils visent un engagement à moyen et à long terme. C'est l'approche que nous avons privilégiée dans cette étude. À notre connaissance, aucune autre étude en éducation ne traite du développement des capacités humaines dans cette perspective (Chandler, 2001; Ebersole, 1995; Smillie et Todorović, 2001). Nous voulions donc pallier le manque d'études empiriques sur ces questions. Au terme d'une initiative de formation continue menée par un partenariat Canada-Haïti de deux établissements universitaires, nous cherchions à vérifier la pertinence de cette approche et à cerner la compréhension de la notion de leadership chez les participants, ainsi que son incidence sur le développement de leurs compétences et pratiques professionnelles.

## 2. Contexte théorique

### 2.1 Leadership en éducation

Le concept de leadership en éducation a évolué au même rythme que le développement des théories organisationnelles (Bush, 2011; Éthier, 1997). Les travaux ont traité de modèles formels (bureaucratique, Weber 1989, cité dans Bush, 2011; hiérarchique, Packwood, 1989; managérial, Myers et Murphy, 1995), puis de modèles plus collégiaux (transformationnel, Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999; participatif, Hoyle et Wallace, 2005; Sergiovanni, 1984; distributif, Gronn, 2010 et Harris, 2010). Selon Bush (2011), le leadership distributif est, aujourd'hui, le modèle de choix en éducation.

Le leadership distributif, qui s'incarne au sein de divers acteurs de l'organisation, exerce un plus grand impact sur l'enseignement, l'apprentissage et la réussite des élèves que le leadership exercé par une seule personne (Hallinger et Heck, 2010; Leithwood et al., 2009). Dans le cadre de cet article, nous proposons une définition inspirée des travaux de ces auteurs ainsi que de ceux de Northouse (2016). Précisons que nous retiendrons l'appellation de *leadership collaboratif*, proposée par Hallinger et Heck (2010), synonyme de *leadership distributif* dans cet article, soit un leadership par le biais duquel un individu, ou un ensemble d'individus, exerce une influence sur les membres d'un groupe pour définir et réaliser la vision et les objectifs communs de l'organisation. En mettant l'accent sur la notion d'*influence*, nous sommes en mesure d'élargir la portée du rôle de leadership et de l'attribuer à plusieurs acteurs : non seulement à ceux qui exercent un rôle formel de leader, mais, aussi, à d'autres personnes telles que les enseignants, les parents et les élèves (Hallinger et Heck, 2010).

Tableau 1\*

Fonctions de la gestion (*management*) et du leadership

Les résultats de la gestion : l'ordre et l'uniformité (cohérence)      Les résultats du leadership : changement et mouvement

Planification et budgétisation

- établir les plans
- déterminer le calendrier
- attribuer les ressources

Établissement des orientations

- créer une vision
- clarifier la vision globale
- établir les stratégies

Organisation et dotation

- fournir la structure
- déterminer les placements
- établir les règles et les procédures

Alignement des acteurs

- communiquer les buts
- chercher l'engagement
- bâtir des équipes/alliances

Contrôle et résolution de problèmes

- créer des incitatifs
- apporter des solutions créatives
- prendre des mesures correctives

Motivation et inspiration

- inspirer et donner de l'énergie
- autonomiser les adeptes
- répondre aux besoins non satisfaits

Changement

- favoriser le statu quo

Changement

- susciter/gérer le changement

Vision

- axer à court terme

Vision

- orienter vers l'avenir

Direction (orientation)

- mener le navire à bon port

Direction (orientation)

- partir vers de nouveaux horizons

Action

- bien faire les choses

Action

- faire les bonnes choses

\* Traduction libre et adaptation du contenu de Kotter (1990), cité dans Northouse (2016), p. 14, et de Leithwood (2012), p. 5-6.

Certains auteurs distinguent entre le leadership et la gestion (*management*) (Bush, 2011; Leithwood, 2012), à savoir comment le leadership s'exerce (établir une vision commune, développer la capacité des gens, améliorer l'enseignement) et les tâches concrètes nécessaires à sa mise en œuvre (planification des horaires, gestion des ressources humaines et financières) (voir le tableau 1 à cet effet). Kotter (1990, cité dans Northouse, 2016) précise toutefois que la gestion et le leadership doivent être jumelés et qu'ils constituent, de fait, les deux composantes essentielles des organisations prospères (p. 13). La gestion et le leadership sont deux composantes sous-jacentes à la présentation des compétences qui suit plus bas. Dans le cadre de cette étude, nous nous appuyons sur la vision de Leithwood (2012), qui rejoint celle de Kotter (1990, cité dans Northouse, 2016), et nous proposons une perspective *intégrée* du leadership.

## **2.2 Vision d'une organisation performante en éducation**

La vision est l'objectif vers lequel tous les participants tendent au sein d'un établissement. Leithwood (2013) propose cinq principes qui contribuent à une organisation scolaire performante. Afin d'atteindre ses objectifs, l'organisation choisit délibérément de : céder le contrôle, décentraliser et partager le pouvoir décisionnel; tenir compte des particularités de son milieu; développer une culture de collaboration; orienter toutes ses activités vers l'élève; revenir constamment à sa vision, reconnaissant son *utilisation constante comme outil de prise de décisions et comme balise pour l'avenir* (Leithwood, 2013, p. 11) ainsi que renforcer les capacités du personnel de l'organisation.

Tout changement au sein d'un établissement n'est envisageable que si les principaux acteurs adhèrent à une vision et à des valeurs communes et sont partie prenante dans les rôles et responsabilités qui en découlent (Fullan, 2007; Hargreaves et Braun, 2010; Leithwood, 2012). Nous traitons de ce processus dans la section qui suit.

## **2.3 Compétences et pratiques en leadership**

Assumer la direction d'une école est une tâche complexe qui exige des compétences variées (Darling-Hammond, Meyerson, Lapointe et Orr, 2010; Dupuis, 2004; Lapointe et Gauthier, 2005). Legendre (2005 p.248) définit la notion de *compétence* comme la

capacité ou l'habileté qui permet à une personne de réussir dans l'exercice de l'ensemble de ses fonctions. Leithwood (2012) parle plutôt de pratiques en matière de leadership. Selon ce dernier, une pratique se définit comme *un ensemble d'activités exercées par une personne ou un groupe de personnes qui tiennent compte des circonstances particulières dans lesquelles elle se trouve et des objectifs communs qu'elles ont en tête* (p. 4). Cette définition tient compte de la situation particulière dans laquelle les acteurs exercent leur rôle de leadership. Implicitement, elle accorde une place importante aux rapports interpersonnels à l'intérieur de l'organisation. De plus, elle offre une certaine souplesse aux gens qui doivent agir et résoudre les problèmes face aux défis qui se présentent dans toutes sortes de circonstances. Et, en dernier, elle accepte que les individus et l'ensemble de l'organisation se partagent la responsabilité d'atteindre les objectifs ciblés dans la vision commune (Leithwood, 2012). Dans cet article, nous utiliserons les deux termes (*compétences* et *pratiques*) pour désigner les habiletés des directions d'école qui exercent le leadership collaboratif.

Divers chercheurs, regroupements professionnels et ministères de l'Éducation ont tenté de dresser le profil des compétences, des habiletés, des caractéristiques et des pratiques d'une direction d'école performante tout en examinant comment soutenir son développement (Association québécoise des cadres scolaires, 2008; Commission scolaire de Montréal, 2012–2013; Dupuis, 2004; IsaBelle, Lapointe, Bouchamma, Clarke et Leurebourg, 2008; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Dupuis (2004) a identifié une douzaine d'habiletés *désirables* chez la direction d'école : le leadership pédagogique; les habiletés humaines; les capacités administratives; et la motivation et la volonté personnelle (p. 142).

Archambault, Garon et Harnois (2014), Fullan (2015), Hargreaves et Braun (2010), Gélinas Proulx et Shields (2016) et Jacobson (2008) ajoutent la dimension sociale aux compétences de la direction d'école, en soulignant la nécessité de tenir compte des particularités du milieu, dont la pauvreté et le statut de minorité; quant à Gélinas Proulx et Shields (2016), ils vont jusqu'à parler d'un mandat social, d'une *éducation à la citoyenneté* (p. 8) pour la direction d'école qui doit effectuer d'importants changements dans son milieu, transformant ainsi *les iniquités qui sont inacceptables* (p. 10). Cette dimension du leadership a une forte résonance chez les participants haïtiens, comme nous

le verrons lors de l'analyse des données.

En s'appuyant sur les travaux de Louis, Leithwood, Wahlstrom, et Anderson (2010), entre autres, la *Wallace foundation* (2013) a analysé les politiques des districts scolaires et les pratiques en vigueur dans les écoles américaines sur une période de dix ans (2000 à 2010) à la recherche de pratiques efficaces. Ainsi, le leadership de l'organisation ou de la direction est jugé efficace *s'il engendre des contributions importantes, positives et acceptables sur le plan éthique [transparence] à la réalisation de la vision et des objectifs de l'organisation* (Leithwood, 2012, p. 2).

À la suite d'une analyse de plus d'une trentaine d'études empiriques, Leithwood (2012) a *cerné les pratiques de leadership associées aux résultats des élèves, principalement à leur rendement* (p. 11). Nous résumons le travail de Leithwood (2012) en présentant les cinq principaux champs d'un leadership efficace et les pratiques adoptées à l'intérieur d'une organisation scolaire performante. Les pratiques ont pour but d'établir les orientations, de nouer des relations, de mettre au point l'organisation, d'améliorer l'enseignement, d'assurer l'imputabilité et de gérer le changement (voir tableau 2). C'est précisément cet outil qui servira à l'analyse des données dans cette étude.

Tableau 2

## Domaines d'un leadership efficace et pratiques adoptées\*

| Domaines de leadership efficace  | Pratiques adoptées pour illustrer le domaine   |
|--|--|
| 1) Établir les orientations  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Élaborer une vision commune</li> <li>- Définir des objectifs spécifiques, communs et à court terme</li> <li>- Établir des attentes élevées en matière de rendement</li> <li>- Communiquer la vision et les objectifs</li> </ul>   |
| 2) Nouer des relations et développer la capacité des gens                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Offrir du soutien au personnel et donner une attention individuelle aux membres du personnel</li> <li>- Stimuler la croissance des capacités professionnelles du personnel</li> <li>- Modeler les valeurs et les pratiques de l'école</li> <li>- Bâtir une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents</li> <li>- Établir des relations de travail productives avec les représentantes et représentants de l'association des enseignantes et enseignants</li> </ul> |
| 3) Mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bâtir une culture de collaboration et partager les responsabilités en matière de leadership</li> <li>- Structurer l'organisation pour faciliter la collaboration</li> <li>- Établir des relations productives avec les familles et les collectivités</li> <li>- Établir des liens entre l'école et la collectivité</li> <li>- Maintenir un environnement scolaire sain et sécuritaire</li> <li>- Allouer des ressources pour soutenir la vision et les objectifs éducatifs</li> </ul>                           |
| 4) Améliorer le programme d'enseignement                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Affecter du personnel au programme d'enseignement</li> <li>- Fournir du soutien pour l'enseignement</li> <li>- Surveiller les progrès des élèves et l'amélioration de l'école</li> <li>- Maximiser le temps d'apprentissage</li> </ul>  |
| 5) Assurer l'imputabilité  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer un sens d'imputabilité chez le personnel enseignant (recueillir données, évaluer points forts/faibles du système)</li> <li>- Satisfaire aux exigences en matière d'imputabilité externe (évaluation, transparence, communication)</li> </ul>   |

\* Produit à partir de Leithwood, K. (2012). *Le cadre de leadership de l'Ontario : une discussion relative aux fondements de la recherche*. OISE. Université de Toronto, p. 13-33.



## 2.4 Développement des compétences : la cohorte

Dans le but d'enrichir leurs connaissances et développer leurs compétences, la formation continue des directions d'école peut avoir lieu dans divers contextes : formel (programmes universitaires menant à un diplôme), non formel (initiatives locales en lien avec l'organisation) ou informel (activités organisées par une personne elle-même) (IsaBelle et al., 2008). Que ce soit un atelier en fin de semaine ou en soirée; un institut d'été offert à une cohorte dans le cadre d'une maîtrise; un mentorat à l'intérieur d'un conseil scolaire; des programmes d'études universitaires, en ligne ou en présentiel, menant à un diplôme d'études supérieures; des lectures professionnelles ou des échanges entre collègues ou mentors, chaque formule connaît ses avantages et ses inconvénients. *Alors que certaines caractéristiques de programmes ont été soulignées dans la littérature, très peu a été écrit sur ce qui constitue un bon modèle ou une façon efficace de procéder à la formation des directions d'école* (Preis, Grogan, Sherman et Beaty, 2007, p. 4, traduction libre). Selon ces mêmes auteurs, plus de 50 % des programmes de formation des directions d'école aux États-Unis proposent le modèle de la *cohorte* (p. 5). Nous avons retenu cette approche à la lumière du contexte social en Haïti, car elle engendre un climat de confiance, s'appuie sur des stratégies d'enseignement axées sur la résolution de problèmes et l'intégration d'éléments théoriques et, enfin, elle accorde le temps nécessaire à la réflexion. Le tableau 3, construit à partir du travail de Preis, Grogan, Sherman et Beaty (2007, p. 5-8), présente les forces et les préoccupations du modèle de formation *cohorte* des directions d'école.

Tableau 3

Forces et préoccupations du modèle de formation *cohorte*\* des directions d'école

| Forces  | Préoccupations  |
|---|---|
| l'expérience des adultes qui cherchent des apprentissages pertinents  | la rigidité du modèle qui ne permet pas l'entrée ou le départ d'étudiants une fois la cohorte lancée  |
| un curriculum commun  | l'exploration limitée de thèmes/sujets particuliers, selon l'intérêt d'une personne   |
| l'appui et le respect des autres avec la possibilité de nouer des relations à long terme  | la lourde charge de travail; la fréquence (peu ou trop) des rencontres pour le praticien inscrit au programme   |
| un fort sentiment d'appartenance et une structure qui crée un climat de confiance   | pas suffisamment de contact avec les autres membres de la faculté   |
| la possibilité d'apprendre des autres grâce aux riches échanges (niveau d'expérience variée des participants)   | l'horaire peu flexible qui peut limiter le temps consacré à certains thèmes/concepts (peu d'approfondissement)  |
| la création de meilleurs rapports de travail entre les participants (étudiants/professeurs)   | le temps limité pour le travail d'équipe réduisant la créativité ou l'expression d'idées divergentes  |
| le nombre croissant d'étudiants qui terminent leur programme universitaire (obtention du diplôme)   | la structure rigide pouvant limiter l'exploration de nouveaux thèmes/concepts   |
| les stratégies d'enseignement axées sur la résolution de problèmes et la recherche-action (inspirées de situations problématiques tirées du milieu)<br>le succès des particuliers contribue au succès de la cohorte et vice versa | le groupe pouvant isoler certains participants (formation de cliques) ou se laissant influencer négativement par une personne peu intéressée<br>l'interaction négative d'un participant pouvant se traduire rapidement dans une insatisfaction générale |
| les tâches d'équipe créant un sens d'obligation et d'engagement chez les membres; personne n'est isolé ni laissé pour compte  | l'absence de recherche scientifique concluante confirmant l'impact positif sur les compétences en leadership des participants   |
| le temps de réflexion et la possibilité de partager ses apprentissages avec les autres  | un sentiment d'accomplissement limité chez les participants qui ne se sont pas fixé des objectifs clairs au début du programme  |
| la planification de situations d'apprentissage authentiques et pertinentes  |   |
| une meilleure compréhension des éléments théoriques grâce aux exemples pratiques provenant du milieu  |   |

\* Tableau construit à partir du travail de Preis, Grogan, Sherman et Beaty, 2007 (p. 5-8).

C'est dans une optique portant sur le développement des capacités humaines locales et le leadership ainsi que les compétences souhaitées des directions d'école évoluant en contexte précaire que nous présentons notre étude.

### **3. Contexte de l'étude**

Le système scolaire haïtien fait face à d'importants défis : 57 % de la population de presque 11 millions d'habitants ne sait ni lire ni écrire et près d'un demi-million d'enfants de 6 à 12 ans ne trouvent pas de place dans le réseau scolaire. L'État haïtien n'a la charge que d'un très petit pourcentage d'écoles (entre 5 % et 20 %). Tout dépend, en effet, des régions, de la population, des ressources que l'État attribue à l'éducation et de l'absence de données fiables (plusieurs ont été perdues à la suite du tremblement de terre, car les bureaux du ministère de l'Éducation ont été détruits. Quoi qu'il en soit, les données n'étaient pas beaucoup numérisées. Par conséquent, la majorité des écoles se trouve sous la responsabilité du secteur privé. Plus de 80 % des élèves âgés de 6 à 12 ans et 95 % de ceux de 13 à 15 ans fréquentent des établissements du secteur non public (République d'Haïti, 2010). La situation s'est aggravée dans la foulée du tremblement de terre de 2010 et encore plus récemment, à la suite du passage de l'ouragan Matthew à l'automne 2016, parce que les infrastructures ont été détruites, principalement dans les zones touchées, et les pertes de vie nombreuses (chez les enseignants et élèves).

#### **3.1 Typologie des directions d'école**

Afin de mieux comprendre le profil des participants à l'étude, précisons qu'en Haïti, il existe différentes directions d'école, et ce, parfois à l'intérieur d'un même établissement.

La direction fondatrice est, comme le nom l'indique, la personne qui a assuré la mise sur pied de l'école. Elle a dû se charger du terrain, de l'infrastructure, de l'embauche du personnel, du financement, des ressources. Elle donne l'orientation, la vision et la philosophie à son école. La direction pédagogique accompagne les enseignants dans leur planification et enseignement, elle passe du temps en salle de classe et elle rencontre les élèves pour appuyer leur apprentissage. La direction administrative s'occupe plutôt des tâches de gestion; par exemple, la gestion des ressources humaines, la communication avec les parents, les horaires. La *direction générale* a des responsabilités

plus larges qui peuvent dépasser celles de son école; en effet, elle peut être responsable d'autres écoles sur un territoire donné. Cela dit, une direction générale peut aussi à elle seule être chargée de l'administration et de la pédagogie à l'intérieur d'un seul établissement. Il est aussi possible qu'une même personne occupe plus d'un poste à l'intérieur d'un même établissement scolaire, par exemple, à la direction pédagogique et comme membre du personnel enseignant.

### **3.1 Objectifs spécifiques**

Notre recherche vise deux principaux objectifs : 1) cerner l'impact perçu d'une initiative de formation continue internationale sur la notion de leadership d'une cohorte de 23 directions d'écoles haïtiennes et 2) vérifier l'incidence ressentie de la formation sur le développement des pratiques professionnelles, contribuant ainsi au soutien des capacités locales, de l'ensemble de la cohorte.

## **4. Méthodologie**

Cette étude exploratoire s'inscrit dans un cadre qualitatif/interprétatif qui permet de mieux comprendre l'expérience des directions d'école qui ont participé au projet de formation continue en administration scolaire dans le cadre de leur programme formel de maîtrise en éducation. En tenant compte du sens que donnent les participants à leur vécu, il sera possible de poursuivre *des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus* (Savoie-Zajc, 2011, p. 125).

### **4.1 Participants**

La cohorte, représentative de l'ensemble des types de directions d'école en Haïti, a été constituée à la suite d'une invitation ouverte adressée aux étudiants aux études supérieures de l'Université haïtienne inscrits en éducation au volet Administration scolaire, aux directions d'école et aux personnes occupant des fonctions administratives tant au niveau du gouvernement que des organisations non gouvernementales. Parmi la quarantaine de personnes inscrites à la formation, trente et une y ont participé, dont vingt-trois ( $n = 23$ ) occupaient des fonctions de direction d'école. C'est précisément cette

tranche qui a constitué l'échantillon de l'étude. Ces participants évoluaient en contexte de formation formelle et poursuivaient des études menant à l'obtention d'un diplôme de maîtrise en éducation décerné par un centre d'études universitaires à Port-au-Prince. Les huit autres ont suivi la formation en contextes non formels et informels (IsaBelle et al., 2008).

Parmi les directions d'école, nous comptons 15 hommes et 8 femmes, âgés entre 25 et 69 ans. Le nombre d'années d'expérience en éducation variait d'un an à plus de 30 ans, et 14 directions travaillaient en milieu urbain, une au rural et huit dans les deux milieux (voir tableau 4). En Haïti, il n'est pas rare de voir une direction d'école responsable de plus d'un établissement scolaire. Le nombre d'élèves dans les écoles des participants variait, allant d'une petite école de moins de 50 élèves à une de plus de 1 000.

Tableau 4  
Profil de l'ensemble des directions d'école – éléments démographiques

|   |              |            |                      |            |            |          |
|---|--------------|------------|----------------------|------------|------------|----------|
| <u>Sexe</u>                                     | Homme<br>15  | Femme<br>8 |                      |            |            |          |
| <u>Âge</u>                                      | 25-29<br>2   | 30-34<br>2 | 35-39<br>5           | 40-44<br>4 | 45-49<br>4 | 50+<br>6 |
| <u>Milieu</u>                                   | Urbain<br>14 | Rural<br>1 | Urbain et rural<br>8 |            |            |          |
| <u>Années<br/>d'expérience<br/>en éducation</u> | 0-5<br>1     | 6-10<br>3  | 11-15<br>8           | 16-20<br>3 | 21-25<br>5 | 26+<br>3 |

Dans l'ensemble des vingt-trois directions d'école de la présente étude, seulement sept occupaient une seule fonction à l'intérieur de leur établissement. Le tableau 5 présente le profil de l'ensemble des directions par rapport aux divers postes qu'elles occupaient au moment de l'étude. Notons qu'il y a plus de postes que de participants, car chacun pouvait cocher tous les postes qu'il occupait au moment de la formation.

Tableau 5

Profil de l'ensemble des directions d'école selon les postes occupés\*

| Direction fondatrice | Direction pédagogique | Direction administrative | Direction générale | Gestionnaire/ cadre | Enseignant/ enseignante | Autre |
|----------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|-------|
| 8                    | 12                    | 4                        | 6                  | 7                   | 4                       | 3     |

#### 4.2 Instrumentation

Le chercheur principal a d'abord élaboré une première version du questionnaire. Par la suite, l'outil a été prétesté auprès des chercheurs-formateurs haïtiens, professeurs aux études supérieures en Haïti, afin d'en vérifier la précision et la pertinence dans leur contexte. Certains changements ont été apportés, dont des précisions sur les différents types de directions en Haïti, à titre d'exemple. L'outil visait à vérifier le niveau de satisfaction des participants à la suite de la formation offerte en mars et en mai 2012, tout en leur offrant la possibilité de proposer des améliorations et suivis, ainsi que de documenter leur vision et leur compréhension de la notion de leadership. Le questionnaire comprenait 13 questions. Les questions 1 à 7 étaient d'ordre démographique (sexe, âge, années d'expérience, postes occupés). Les questions 8 à 13 étaient de formulation ouverte et cherchaient à connaître, entre autres, l'influence de la formation sur leur vision et leur compréhension de la notion de leadership. Seules les questions 8 et 9 seront analysées dans cet article (voir annexe 1), car elles fournissent les données nécessaires pour atteindre les principaux objectifs à l'étude. Une fiche d'évaluation (annexe 2) utilisée à la fin de chaque journée de formation a aussi servi à recueillir des données qui font l'objet d'analyse dans cette recherche, contribuant ainsi à répondre aux principaux objectifs. En plus de ces deux outils, le chercheur principal, membre de l'équipe de formation, a également recueilli des données grâce à son observation participante lui permettant *de vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des [directions d'école] avec lesquelles il [était] en interaction [durant la formation]* (Savoir-Zajc, 2011, p. 135).

### **4.3 Dérroulement**

Les membres de l'équipe de recherche des deux établissements universitaires, constituée de professeurs aux études supérieures en administration de l'éducation, s'est rencontrée à Port-au-Prince pour planifier les séminaires. D'abord, se sont rencontrés ont eu lieu avec des professionnels de l'éducation d'Haïti en mars 2012 afin d'identifier les besoins prioritaires du terrain. Par la suite, d'autres rencontres ont eu lieu avec des représentants du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle en Haïti. C'est alors que les principaux thèmes des séminaires ont été identifiés. Une approche collaborative a été favorisée, permettant un partage de temps entre les chercheurs-formateurs des deux établissements. En raison de la provenance des participants et des membres de l'équipe de formateurs, il a été décidé de rassembler la cohorte dans un hôtel à Port-au-Prince pour offrir les séminaires au cours de deux fins de semaine (mars et mai 2012).

C'est à la fin de la deuxième formation, en mai 2012, après avoir obtenu le consentement libre et éclairé de tous, que le questionnaire a été remis aux participants. Tous ont eu tout le temps voulu pour le remplir dans la salle de rencontre où se déroulait la formation, et les membres de l'équipe de recherche les y ont recueillis à la fin.

Tableau 6

Dates et thèmes des séminaires offerts dans le cadre du projet de formation en Haïti

| Dates                 | Thèmes abordés   |
|-----------------------|--|
| 2, 3 et 4 mars 2012   | <p>rôles et responsabilités des principaux acteurs en éducation en Haïti; tâches prioritaires; collaboration</p> <p>les styles de gestion/leadership : bureaucratique, collaboratif, pédagogique, relationnel</p> <p>la gestion des ressources humaines : écoute active; études de cas; résolution de conflit; supervision</p>   |
| 17, 18 et 19 mai 2012 | <p>la communication : l'art de l'écoute; la rétroaction</p> <p>la gestion du conflit : types et stratégies de gestion</p> <p>la planification stratégique : priorités; plan de réussite; objectifs S.M.A.R.T.; évaluation</p> <p>le changement organisationnel : connaissances générales; processus du changement; facteurs critiques de succès; outils pour réussir; rôles et responsabilités</p> |

#### 4.3.1 Thèmes et dispositif de la formation

Comme il est précisé ci-dessus, les thèmes ont émergé lors des rencontres avec les principaux acteurs du terrain. Ceux-ci reprennent les caractéristiques du leadership et de la gestion en milieu scolaire dont il a déjà été question. On y trouve aussi des compétences qui pourraient contribuer à un éventuel changement social dans le contexte haïtien (voir tableau 6). Le défi d'une telle approche aurait pu s'avérer de taille, car en Haïti, le système d'éducation repose sur des fondements bureaucratiques et hiérarchiques, comme le confirment les participants et les chercheurs-formateurs de l'étude. La stratification des institutions et des rôles est le reflet d'une société caractérisée par des iniquités sociales (Bush, 2011). De plus, les strates sociales sont fortement hiérarchisées, et les titulaires de postes de direction exercent une autorité qui ne donne pas de place à la gestion de conflits. En d'autres termes, nous y retrouvons un leadership plutôt autocratique axé sur un processus de prise de décisions pyramidale. Le rapport entre les principaux acteurs situés aux antipodes de la structure se limite souvent à celui de



dirigeants qui ordonnent et de subordonnés qui exécutent. Au cours des discussions avec les partenaires de l'éducation pour planifier la formation, il y a eu un grand intérêt chez les participants, à explorer davantage un style de leadership collaboratif qui pourrait soutenir de véritables changements durables à l'intérieur du système d'éducation haïtien (Fullan, 2015). Il était admis qu'un changement devait s'effectuer sur le terrain au niveau du leadership si nous espérions voir des améliorations. En effet, l'ensemble des acteurs à l'intérieur du système, si les conditions sont favorables, peut exercer un leadership collaboratif, contribuant ainsi à l'amélioration de l'éducation (Gagnon, 2012; Leithwood, 2012). La thématique de la gestion de conflit a aussi été retenue comme une dimension essentielle à incorporer dans le développement des compétences des directions d'école (Toussaint, 2003), car, en Haïti, l'option d'ignorer une situation conflictuelle, au lieu de l'aborder pour en trouver une solution, fait aussi partie de la culture organisationnelle du système bureaucratique et hiérarchique (Bush, 2011).

Les séminaires étaient axés sur une approche interactive qui permettait à l'ensemble des personnes présentes, tant les chercheurs-formateurs que les participants, d'entrer en interaction les unes avec les autres. Nous avons retenu, afin de vérifier nos hypothèses, une variété de stratégies d'enseignement interactives, d'outils pratiques, d'éléments théoriques appuyés d'articles scientifiques, d'extraits de livres et d'un texte sur la gestion du changement (Gagnon, 2012). Des études de cas, issus du terrain haïtien et des occasions de mise en pratique de diverses compétences, par exemple, la résolution de problèmes, l'écoute active en gestion de conflit et l'élaboration des éléments d'un plan stratégique ont été employées comme stratégies d'enseignement, ce qui a permis aux participants d'acquérir une variété de compétences.

#### **4.4 Méthode d'analyse des données**

Dans cette recherche, nous avons fait appel à l'analyse thématique de contenu (Van der Maren, 1996), nous concentrant ainsi sur les principaux objectifs de l'étude. En raison du nombre de participants, le traitement des données s'est effectué manuellement. Dans un premier temps, nous avons procédé au repérage des unités de sens (issues des questions 8 et 9 du questionnaire – annexe 1) permettant d'identifier la vision et la compréhension des participants en ce qui concerne la notion de leadership à la suite de la formation. Dans

un second temps, nous avons repéré tous les éléments de la pratique professionnelle des directions d'école (par exemple, rôles, responsabilités, compétences) qui ont été influencés par la formation, selon l'opinion des participants. Afin d'assurer la rigueur de l'analyse de contenu, des conversations informelles ont eu lieu avec un chercheur-codeur qui ne participait pas au projet, pour en discuter et régler les ambiguïtés. Dans la présentation des données, nous avons rassemblé ces unités en catégories plus générales illustrant les caractéristiques, et en sous-catégories précisant les pratiques d'un leadership efficace de Leithwood (2012; 2013), telles que décrites dans le cadre conceptuel.

#### **4.5 Considérations éthiques**

Le Projet interuniversitaire de formation continue pour le leadership a reçu l'approbation déontologique du comité d'éthique de la recherche de l'Université canadienne avant le départ pour Haïti. Lors du premier séminaire, les participants ont reçu une lettre des chercheurs-formateurs de la formation leur expliquant les différents volets du projet. Avant la collecte de données, lors du dernier séminaire, tous les participants ont reçu un formulaire de consentement détaillant les principaux buts de l'étude et ils ont pu choisir, de manière libre et éclairée, de le signer et de participer au volet étude du projet. Un code numérique a été attribué aux questionnaires, et à aucun moment, les participants n'ont été identifiés par leur nom ou par d'autres moyens, de sorte qu'il est impossible d'établir un lien entre eux et les données. Un rapport de l'étude a été envoyé aux chercheurs-formateurs du projet, tant canadiens qu'haïtiens, ainsi qu'aux participants inscrits au programme d'études supérieures en éducation à l'université haïtienne par voie électronique. Une autre source de données provient des fiches d'évaluation remises au terme de chaque journée de formation (annexe 2).

#### **5. Résultats et discussion**

Dans un premier temps, nous portons une attention toute particulière à la notion du développement des capacités locales par l'entremise d'une formation formelle (cohorte et séminaires).

### **5.1 Développement des capacités locales et modèle de la cohorte**

En nous appuyant sur nos observations sur le terrain lors des séminaires de formation (Savoie-Zajc, 2011, p.135) et en lisant les formulaires d'évaluation des participants de la cohorte à la suite de chaque journée de formation, nous retenons que l'approche collaborative adoptée au sein de l'équipe rejoint les principes de planification de Smillie et Todorović (2001).

La formation par cohorte s'est avérée bien adaptée à un contexte social vulnérable, marqué par le désengagement de l'État en éducation. De plus, elle s'arrime bien à un programme de formation intensive qui se déroule dans des conditions géopolitiques difficiles et en l'absence d'infrastructure dans la foulée des deux désastres naturels récents.

L'approche formelle des séminaires a également permis aux participants de développer leurs pratiques professionnelles. Rassembler les participants à un endroit précis pour la durée des séminaires s'est avéré un élément clé du succès du projet. Les participants partageaient des besoins communs et les ont communiqués, si bien qu'un fort sentiment d'appartenance s'est développé durant la formation. En peu de temps, un climat de confiance s'y est installé. Le fait que les stratégies d'enseignement ont laissé une importante place aux études de cas, à la résolution de problèmes et au partage entre les participants a aussi contribué au développement des capacités locales. Les tâches d'équipe de la cohorte ont créé un sens d'engagement et favorisé des échanges authentiques et pertinents, rejoignant ainsi les forces du modèle de formation *cohorte* décrites par Preis, Grogan, Sherman et Beaty (2007) (voir tableau 3). Des exemples concrets tirés des participants serviront à appuyer ces propos dans les paragraphes qui suivent.

### **5.2 Impact sur la vision et la compréhension du leadership**

Toutes les directions d'école, sans exception, ont mentionné que la formation a eu un impact sur leur vision et leur compréhension de la notion de leadership en milieu scolaire. Certaines parlaient plutôt en termes abstraits : *la formation a influencé positivement ma vision et ma compréhension de la notion de leadership* (Direction n° 7); *elle m'a permis d'avoir une vision plus large sur le leadership* (Directeur n° 13) ou *j'ai une nouvelle*

*vision du leadership* (Directeur n° 15). La formation a donc eu un impact sur leur vision du leadership ainsi que sur leur compréhension. Mais qu'en est-il, plus précisément?

Pour mieux illustrer l'impact de la formation sur cette notion, nous avons choisi de présenter quelques exemples de participants montrant des actions (pratiques) qui illustrent les cinq principes essentiels d'une *vision d'avenir du leadership des organisations scolaires performantes* de Leithwood (2013, p. 34) (voir tableau 7). *Partager le pouvoir décisionnel et reconnaître le rôle de l'ensemble des acteurs* illustrent ce changement en ce qui concerne la vision. À la suite de la formation, une direction d'école reconnaît que chacun a sa place et que le rôle de la direction est d'*accompagner les autres, la communauté, à faire quelque chose et non pas le faire à leur place* (Direction n° 1).

Tableau 7

## Impact déclaré de la formation sur la vision/compréhension du leadership

| Principes essentiels du leadership d'avenir (Leithwood, 2013) | Exemples pour les illustrer (participants)  |
|---|---|
| 1) Partager le pouvoir  | <i>La formation a influencé ma compréhension dans la mesure où présentement, je sais qu'être leader, c'est accompagner les autres, la communauté, à faire quelque chose et non pas le faire à leur place (Direction n° 1).</i>  |
| 2) Reconnaître les particularités du milieu                   | <i>Aujourd'hui, je suis en mesure d'identifier plus facilement les défaillances et d'y remédier plus efficacement. J'ai découvert les causes profondes du sous-développement de mon pays, de la plus haute sphère de l'État jusqu'au dernier fonctionnaire (Direction n° 14).</i> |
| 3) Cultiver la collaboration                                  | <i>Ce programme m'a permis d'avoir une autre vision de la gestion en rapport avec mon leadership et celui des autres collaborateurs (Direction n° 11).</i>  |
| 4) Orienter vers l'élève                                      | <i>Cette formation a renforcé mes compétences qui me permettent de mieux encadrer les enseignants dans les processus d'enseignement et d'apprentissage (Direction n° 5).</i>  |
| 5) Renforcer les capacités                                    | <i>Ce programme m'a permis de mieux comprendre mon style de leadership pour une meilleure application dans mes relations interpersonnelles. Un changement de comportement est opéré dans mes pratiques d'intervention (Direction n° 25).</i>                                      |

Comme le précisent Archambault, Garon et Harnois (2014), Fullan (2015), Hargreaves et Braun (2010) ainsi que Gélina Proulx et Shields (2016), une organisation scolaire performante tient compte du milieu dans lequel elle évolue. Le témoignage de la Direction n° 14 ayant plus de vingt ans d'expérience en Haïti constate à quel point sa vision du leadership a été transformée. Elle pose un regard critique sur la structure

inéquitable actuelle et souhaite contribuer à une amélioration du système pour le rendre ainsi plus performant. La Direction n° 11 confirme la nécessité d'avoir une vision qui cherche à cultiver la collaboration et à créer des relations favorables entre tous les acteurs (Leithwood, 2012; Smillie et Todorović, 2001). Les deux derniers principes de la vision d'une organisation scolaire performante ont aussi été relevés par les participants : 1) la vision doit nécessairement être axée sur les élèves et leur apprentissage, et 2) il faut qu'elle soit en mesure de renforcer les capacités du personnel.

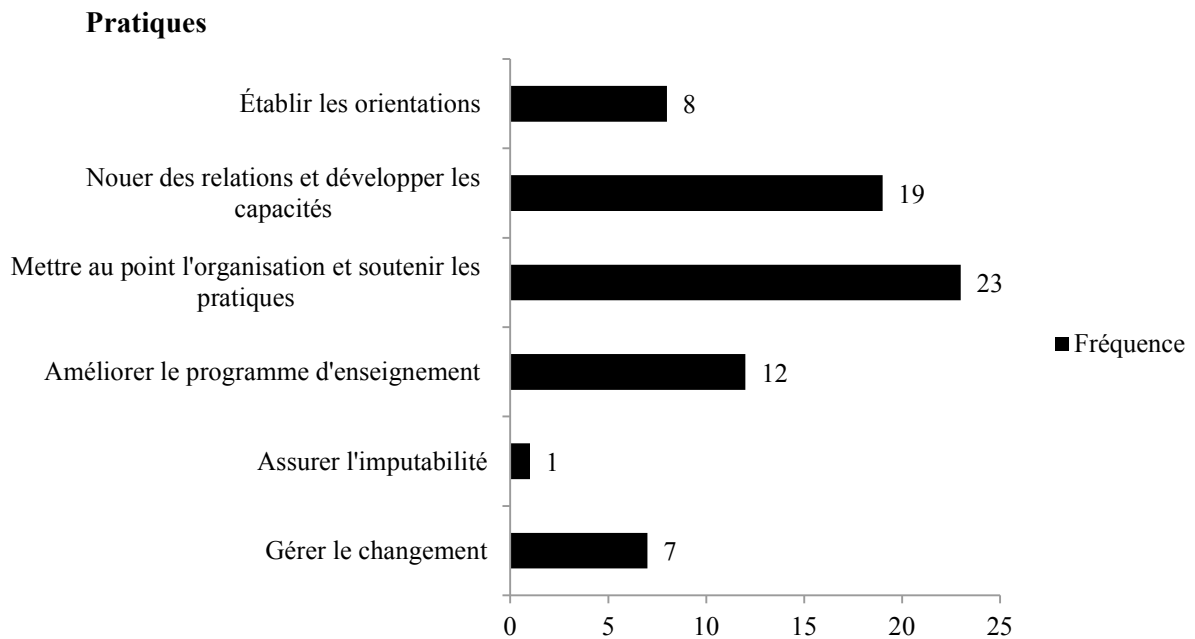
La direction qui comprend son style de leadership peut mieux articuler sa vision de l'éducation et du leadership. Le témoignage de la Direction n° 25 le confirme. Cette prise de conscience du participant s'avère une dimension importante du changement social. Mais, quelle a été l'incidence de la formation sur les pratiques professionnelles des directions d'école?

### **5.3 Incidence sur les pratiques professionnelles**

Dans un premier temps, nous présentons l'incidence telle que rapportée par les participants de la formation sur les cinq pratiques professionnelles d'un leadership efficace de Leithwood (2012).

## Graphique 1

Incidence de la formation sur les pratiques de leadership et leur fréquence selon les participants



Le graphique 1 à barres horizontales illustre la fréquence de chaque pratique rapportée. Le total de l'ensemble des fréquences ( $n = 69$ ) dépasse largement le nombre de participants ( $n = 23$ ), car plus d'une pratique pouvait être repérée dans l'analyse d'une seule réponse. Pour illustrer qualitativement les cinq domaines d'un leadership efficace ainsi que les pratiques adoptées dont parle Leithwood (2012), nous présenterons quelques exemples.

### 5.3.1 Établir les orientations

Huit directions ont soulevé des éléments essentiels d'un leadership efficace dont parle Leithwood (2012), notamment, établir les orientations, élaborer une vision commune, définir des objectifs, établir des attentes claires et accompagner les principaux acteurs dans une démarche commune. *Ce programme nous a non seulement permis d'avoir de nouvelles perspectives, mais nous avons aussi clarifié notre vision en termes d'orientation* (Direction n° 21). Le directeur fondateur et pédagogique dont nous rapportons les propos ici reconnaît l'influence de la formation sur sa compréhension du

leadership, évoluant d'un style plutôt autocratique vers une approche collaborative : *La formation a influencé ma compréhension dans la mesure où présentement, je sais qu'être leader c'est accompagner les autres, la communauté, à faire quelque chose, mais ce n'est pas de le faire à leur place* (Direction n° 1). La direction fondatrice d'une autre école nous rappelle qu'afin de bien gérer une école, il faut avoir une vision claire. La formation l'a influencée dans ce sens : *À partir de ce programme, j'ai une vision plus claire de la manière d'exercer mon leadership dans mon établissement. Cette notion est essentielle dans la pratique d'une bonne gestion* (Direction n° 29). La formation a eu une influence sur la notion de leadership d'une directrice pédagogique qui reconnaît maintenant qu'il faut plutôt convaincre le personnel et non imposer sa volonté : *Je comprends maintenant que le leader, c'est surtout celui qui peut convaincre son staff, sans s'imposer* (Direction n° 31).

### 5.3.2 Nouer des relations et développer les capacités

La formation a aussi eu un impact sur la vision du leadership en ce qui concerne les relations interpersonnelles et le développement des capacités, tant chez les directions d'école qu'auprès des membres du personnel enseignant. Selon le témoignage des participants qui suivent, il faut bien se connaître, en tant que leader, et bien connaître son personnel si on espère fournir un soutien à l'enseignement et stimuler la croissance des capacités professionnelles. C'est une vision qui va au-delà d'une approche hiérarchique. *Cette formation me permet de mieux comprendre mon rôle de leader au sein de mon établissement scolaire. Je comprends mieux mes responsabilités en tant que leader* (Direction n° 4). Se connaître en tant que leader permet de mieux exercer ses fonctions, comme le souligne cette directrice administrative : *Avant de participer à cette formation, je n'avais aucune idée sur les styles de leadership. Maintenant, j'ai les caractéristiques de chaque style et je connais mon style. Je vais être plus à l'aise à accomplir mes tâches* (Direction n° 6). Un autre directeur administratif reconnaît aussi l'impact de la formation, et plus particulièrement la découverte de ses caractéristiques de leader : *Cette formation est venue renforcer ma compréhension de la notion du leadership et m'a permis de déterminer mon style de leadership dominant* (Direction n° 16).



Se savoir outillé permet de contribuer au développement des capacités des autres, comme le souligne ce directeur pédagogique d'un établissement du niveau primaire : *Cette formation a renforcé mes compétences qui me permettent de mieux encadrer les moniteurs dans leur processus d'enseignement et d'apprentissage* (Direction n° 5). L'extrait du directeur pédagogique qui suit illustre la notion dynamique du leadership. Il se voit croître professionnellement et se croit désormais en mesure de mieux comprendre les autres acteurs autour de lui : *Ce programme m'a permis d'avoir une approche plus scientifique de la notion du leadership dans le sens qu'on peut développer son leadership. Aussi, il me donne une autre perception des autres* (Direction n° 17).

### 5.3.3 Mettre au point l'organisation et soutenir les pratiques

Toutes les directions d'école ont décrit l'impact qu'a eu la formation sur leur capacité de mieux se connaître en tant que leaders et de mieux évaluer et comprendre leur milieu. La direction d'école qui réussit à influencer les principaux acteurs de son milieu et à les mener vers une vision commune connaît la valeur de l'écoute, le sens de l'observation et l'importance de la réflexion (Leithwood, 2012). Elle sait identifier les différentes caractéristiques ou les styles des membres de son personnel qui lui permettent de créer une culture de dialogue favorisant la collaboration. Être consciente de ces différences et bien se connaître en tant que leader sont deux éléments qui peuvent faciliter le travail de la direction d'école. Cette direction administrative le confirme : *Aujourd'hui, je connais mon style de leadership. Je vais chercher le style de leadership de chaque membre du personnel pour pouvoir mieux collaborer avec eux* (Direction n° 6).

Cette directrice fondatrice reconnaît l'importance de réfléchir sur sa pratique et de bien se connaître afin de mieux réussir les changements souhaités dans son milieu : *Je comprends mon style de leadership. Le programme me permettra de bien réfléchir avant de poser telle action donnée pour opérer le changement désiré* (Direction n° 29). De son côté, ce directeur fondateur d'expérience affirme que la formation lui permet d'être plus vigilant en considérant les actions qu'il pose dans son milieu : *Je peux maintenant évaluer les risques liés aux actions que je pose; comprendre mieux les incidences de mes actes* (Direction n° 2). Rejoignant la notion de leadership éthique, en d'autres termes, d'un leadership authentique qui témoigne de la concordance entre les gestes posés et les

valeurs professées (Kahn, 2006), la formation a marqué ce directeur pédagogique qui retourne en milieu éducatif muni d'une nouvelle compréhension de la notion de leadership. Il reconnaît qu'il se doit d'être modèle dans son milieu : *[La formation] me permet d'avoir une vision plus large sur le leadership et d'avoir un comportement plus approprié à mon statut de leader* (Direction n° 13).

En dernier lieu, la capacité de poser un regard critique sur son milieu, sur le système scolaire et sur les styles de leadership en vigueur peut amener les principaux acteurs à entreprendre des changements. C'est l'opinion de ce directeur fondateur de plus de vingt ans d'expérience qui exprime sa réflexion sur le système scolaire haïtien à la suite de sa participation au projet de formation :

*Dans la mesure où je réalise que la réussite comme l'échec dépend en grande partie du type de leadership exercé par les dirigeants, aujourd'hui, je suis en mesure d'identifier plus facilement les défaillances et d'y remédier plus efficacement. J'ai découvert les causes profondes du sous-développement de mon pays, de la plus haute sphère de l'État jusqu'au dernier fonctionnement.* (Direction n° 14)

Quand on est mieux outillé, on est plus confiant, surtout quand il faut soutenir les capacités professionnelles des autres. Une directrice fondatrice, qui occupe aussi des fonctions de cadre pour une organisation non gouvernementale, travaille avec une quarantaine d'établissements scolaires dans sa région. Dans un esprit de collaboration, elle cherche à développer les capacités locales :

*Je travaille pour [une organisation non gouvernementale] comme manager d'un programme d'éducation ciblant 40 établissements scolaires [...]. D'une part, cette formation me permet d'adopter d'autres stratégies de gestion de l'équipe placée sous ma supervision et d'autre part de stimuler les agents de terrain à développer des stratégies permettant aux directeurs d'école d'assurer la gestion efficace des écoles partenaires du programme.* (Direction n° 24)

Soutenir les capacités au sein du réseau éducatif peut avoir des retombées à plus grande échelle, comme le montre l'exemple précédent. Mais, l'impact de la formation se fait

aussi ressentir au niveau des particuliers. Une direction pédagogique reconnaît qu'en poursuivant cette formation, même après plus de vingt-cinq ans d'expérience sur le terrain, elle pourra mieux cheminer avec les membres du personnel de son école. La formation a influencé sa vision et sa compréhension de la notion du leadership [*e/n me donnant de nouvelles stratégies pour mieux accompagner mes professeurs et donner de nouvelles directives à l'institution dirigée* (Direction n° 27).

#### 5.3.4 Améliorer le programme d'enseignement

Assurer une saine gestion des ressources humaines et exercer un encadrement continu du personnel enseignant ne sont que deux façons d'améliorer le programme d'enseignement à l'intérieur d'une école. Douze directions d'école ont mentionné l'influence de la formation sur leurs pratiques de gestion des ressources humaines et quatre, plus particulièrement, sur la gestion de conflits. Le style de gestion peut avoir une incidence importante sur la qualité du climat de travail et, donc, sur le programme d'enseignement (Smith, 2016). Certaines directions évitaient les situations conflictuelles, ne se sentant pas suffisamment outillées; d'autres disaient faire preuve de peu de flexibilité ou hésitaient à intervenir dans les situations conflictuelles, selon leur style de leadership. Leurs témoignages permettent de cerner plus concrètement la nature de l'impact de la formation sur la gestion des ressources humaines et, par ricochet, l'amélioration du programme d'enseignement : *De nature plutôt réservée, il m'arrivait d'hésiter à prendre certaines décisions et à gérer les conflits* (Direction n° 31), [*C*]e programme a influencé ma pratique professionnelle dans les stratégies de résoudre les conflits qui éclatent souvent avec les [*membres du personnel*] (Direction n° 5).

#### 5.3.5 Assurer l'imputabilité

Développer un sens d'imputabilité chez le personnel enseignant et la direction d'école en contribuant au sentiment de responsabilité interne par rapport à la réussite des élèves et du système n'est pas répandu en Haïti, et ce, en raison du roulement élevé des effectifs et du manque de ressources, entre autres. De plus, le style autocratique de l'État décourage tout sentiment d'être partie prenante d'une vision d'imputabilité et de reddition de comptes. Aider le personnel, souvent trop peu qualifié, à planifier au niveau local, selon

les objectifs du ministère, sans ou avec très peu de moyens, ne contribue pas à la création d'une culture organisationnelle préoccupée de la reddition de comptes. Faire appel à des procédures (observations en salle de classe, discussions entre collègues, outils d'évaluation pertinents du rendement des élèves, collecte de données), mesurer l'efficacité du personnel enseignant et améliorer le rendement des élèves, entre autres, ne font pas partie de la culture organisationnelle. Toutefois, comme nous le constatons dans le graphique 1, une direction en fait mention en affirmant que la formation *l'a aidée à aborder de manière plus pragmatique la question d'éthique et de leadership* (Direction n° 9).

### 5.3.6 Gérer le changement

Bien que Leithwood (2012) ne traite pas spécifiquement de la gestion du changement en tant que domaine d'un leadership efficace, les participants l'ont tout de même mentionné à sept reprises. Une directrice fondatrice et pédagogique souligne comment les séminaires lui ont permis de bâtir sur ses connaissances antérieures, et lui ont donné l'impression d'être mieux outillée pour gérer le changement : *J'avais déjà des notions de leadership. La formation m'a permis de les situer dans une perspective nouvelle, le changement. Elle me donne des outils pour mieux enclencher la dynamique de changement* (Direction n° 2). Une directrice administrative dit mieux apprécier l'ampleur des défis à relever pour améliorer la situation scolaire en Haïti. En se forgeant une nouvelle vision, elle retient l'importance d'avancer lentement, malgré les craintes : *Je suis touchée par cette formation. J'ai appris beaucoup de choses. Je me demande par où je devrai commencer. Il y a tellement de trous à boucher. Ça me fait peur. Heureusement, il y a le suivi de la formation. Cela me permet de voir plus clair et aller tout doucement dans le changement* (Direction n° 19). Le changement ne doit pas se produire uniquement au niveau systémique, comme en témoigne ce directeur pédagogique qui dit mieux comprendre son style de leadership et l'impact de la formation sur ses pratiques : *Ce programme m'a permis de mieux comprendre mon style de leadership pour une meilleure application dans mes relations interpersonnelles. Un changement de comportement est opéré dans mes pratiques d'intervention* (Direction n° 25). Tout changement mené à l'intérieur d'un établissement scolaire peut soit réussir ou échouer, comme en témoigne cette directrice

pédagogique : *D'après ce qu'on a reçu en termes d'information, on arrive à déceler les techniques permettant d'avoir un changement efficace* (Direction n° 26).

## **6. Conclusion**

Le principal objectif de cette étude exploratoire était de cerner l'impact perçu et rapporté d'une initiative de formation continue internationale sur la notion de leadership des participants, mieux comprendre l'élargissement de leur vision de ce concept ainsi que son incidence sur le développement de leurs pratiques professionnelles. L'analyse portait sur les données recueillies dans le cadre de la formation d'une cohorte de vingt-trois directions d'école haïtiennes. Les résultats nous ont permis de constater qu'une initiative de formation continue peut avoir une influence sur la notion et la vision du leadership en éducation et peut aussi mener à une transformation des pratiques professionnelles, contribuant ainsi au renforcement des capacités humaines locales.

Cette recherche nous a aussi permis de prendre conscience que respecter certains principes en matière de collaboration internationale, notamment une planification d'intervention faite en étroite collaboration avec les principaux acteurs du terrain, le respect des valeurs et du milieu dans lequel nous intervenons et le désir d'engagement à plus long terme de la part de tous, peut contribuer au développement des capacités humaines locales (Smillie et Todorović, 2001). Le choix de la cohorte comme structure formelle de la formation a permis de rassembler des directions de partout au pays, de favoriser un sentiment d'appartenance, de créer un climat de confiance et de multiplier les occasions d'apprendre des autres, grâce à des échanges nombreux et fructueux (Preis, Grogan, Sherman et Beaty, 2007).

Les directions d'école ont souligné que les thèmes abordés étaient pertinents. De plus, en les exploitant dans une démarche interactive, elles ont pu entrer en dialogue avec leurs collègues, créant ainsi un milieu favorable à la réflexion sur la thématique du leadership en éducation. Un leadership collaboratif, fondé sur une vision commune entre professionnels engagés qui comprennent l'importance de bâtir une culture de collaboration, qui partagent les responsabilités en matière de leadership, qui placent les élèves et l'apprentissage au cœur de leurs activités et qui cherchent à soutenir leurs propres pratiques professionnelles, peut contribuer à améliorer le système d'éducation en

Haïti (Leithwood, 2012; 2013).

Quoi qu'il en soit, notre étude comporte certaines limites : 1) la taille de l'échantillon ( $n = 23$ ) ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des directions d'école en Haïti; 2) la méthodologie et, plus particulièrement, la courte durée des interventions sur le terrain (deux séminaires de trois jours chacun) ainsi que 3) l'absence de données provenant du terrain pour illustrer ultérieurement l'impact réel sur les pratiques des directions n'y figurent pas. Par conséquent, nous avons dû nous limiter à leurs perceptions, leurs opinions et leurs intentions de transformer leurs pratiques. Ces limites font en sorte que nous ne pouvons pas évaluer complètement les retombées de la formation, tant sur le développement de la notion de leadership que sur les pratiques adoptées pour l'illustrer.

L'étude exploratoire en milieu vulnérable s'est toutefois avérée fructueuse, ouvrant ainsi la porte à d'autres pistes de recherche, notamment à savoir quel est l'impact d'une telle initiative sur la vision du leadership et les pratiques professionnelles à plus long terme. En adoptant une approche longitudinale, il serait fructueux de contacter les directions d'école de la cohorte, de les observer dans leurs écoles, de recueillir leurs opinions sur les thèmes abordés lors de cette étude et de tenter de saisir l'impact de l'initiative de formation internationale à plus long terme sur le développement des capacités locales.

**ENGLISH TITLE** – The impact of an initiative of international training on the concept of leadership and the professional practices of school principals

**SUMMARY** – This study deals with the impact of an international training initiative on the concept of leadership by 23 Haitian school principals as well as its impact on the development of their professional practices. Data obtained from a questionnaire given to the principals and observations in the field allow us to conclude that the training initiative had an impact on the concept of leadership moving from a bureaucratic to a collaborative vision while contributing to the development of local capacity. We argue that a long-term commitment allowing the research team to return in the field could help us better understand the scope of the training on the development of professional practices of principals called to continue their work as change agents within the school system.

**KEY WORDS** – Collaborative leadership, professional practice, school administration/principal, development of local capacity, leadership, professional practice, continuing education/training.

## **TÍTULO – El impacto de una iniciativa de formación internacional sobre la noción de liderazgo y las prácticas profesionales de las direcciones de escuela**

**RESUMEN** – La investigación que presentamos tiene el objetivo de identificar el impacto de una iniciativa de formación continua internacional sobre la noción de liderazgo de 23 direcciones de escuela haitianas, así como su incidencia sobre el desarrollo de sus prácticas profesionales. Los datos obtenidos a través de un cuestionario administrado a las direcciones de escuela y las observaciones sobre el terreno nos permiten concluir que la iniciativa de formación, basada en un enfoque colaborativo, tuvo un impacto sobre la noción de liderazgo, transformándola de una visión burocrática a una colaborativa, contribuyendo además al desarrollo de capacidades locales. Estimamos que un regreso sobre el terreno nos permitirá comprender mejor el alcance de la formación sobre el desarrollo de las prácticas profesionales de las direcciones de escuela, así como su papel de agentes de cambio en el seno de un sistema escolar.

**PALABRAS CLAVE** – Liderazgo colaborativo, prácticas y/o competencias profesionales, dirección de escuela, desarrollo de capacidades locales, formación continua internacional.

### **7. Références**

- Association québécoise des cadres scolaires (2008). *Référentiel de compétences des gestionnaires scolaires*. Québec, Québec : Association québécoise des cadres scolaires.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2014). Diriger une école en milieu défavorisé : observation des pratiques de travail de directions d'école primaire de la région de Montréal. *McGill journal of education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 417-436.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4<sup>th</sup> edition). London, United Kingdom: SAGE Publications.
- Chandler, D. G. (2001). The road to military humanitarianism: how the human rights NGOs shaped a new humanitarian agenda. *Human rights quarterly*, 23(3), 678-700.
- Commission scolaire de Montréal (2012-2013). *Profil de compétences. Direction et direction adjointe à la gestion d'un établissement scolaire*. Montréal, Québec : Commission scolaire de Montréal.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., Lapointe, M. and Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

- Dutta, M. J. (2008). *Communicating health. A culture-centered approach*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences? *Éducation et francophonie*, 32(2), 133-157.
- Ebersole, J. M. (1995). The Mohonk criteria for humanitarian assistance in complex emergencies. *Human rights quarterly*, 17(1), 192-208.
- Éthier, G. (1997). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4<sup>th</sup> edition). New York, New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur. Comprendre les rouages du changement en éducation*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, Y.- C. (2012). *Réussir le changement. Mobiliser et soutenir le personnel*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gélinas-Proulx, A. et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian journal of education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 2-24. Repéré à <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/2017/1836>
- Gronn, P. (2010). Where to next for educational leadership? In T. Bush, L. Bell, and D. Middlewood (eds), *The principles of educational leadership and management* (p. 70–85). London, United Kingdom: SAGE Publications.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational management administration and leadership*, 38(6), 654-678.
- Hargreaves, A. and Braun, H. (2010). *Leading for all*. Report for the Council of Ontario directors of education. Ontario. Récupéré du site : [http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Essential\\_FullReport\\_Final.pdf](http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Essential_FullReport_Final.pdf)
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: evidence and implications. In T. Bush, L. Bell and D. Middlewood (dir.), *The principles of educational leadership and management*, 55-69. London, United Kingdom: SAGE Publications.



- Hoyle, E. and Wallace, M. (2005). *Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism*, London, United Kingdom: SAGE Publications.
- IsaBelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20.
- Jacobson, S. (2008). Leadership for success in high poverty elementary schools. *Journal of educational leadership, policy and practice*, 23(1), 3-17.
- Kahn, P. (2006). Autour des mots : réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, 52, 106-116.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change. How leadership differs from management*. New York, New York: The Free Press.
- Lapointe, C., et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 455–482). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lautze, S. et Hammock, J. (1996). *Coping with crisis. Coping with aid: capacity building, coping mechanisms, and dependency, linking relief and development*, New York, New York: United Nations department of humanitarian affairs.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur.
- Leithwood, K. (2012). *Le cadre de leadership de l'Ontario 2012. Une discussion relative aux fondements de la recherche. L'Institut de leadership en éducation*. Récupéré du site :  
[https://iel.immix.ca/storage/6/1351285908/CLO\\_2012\\_une\\_discussion\\_au\\_sujet\\_de\\_la\\_recherche\\_vFINALE\\_26\\_octobre.pdf](https://iel.immix.ca/storage/6/1351285908/CLO_2012_une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre.pdf)
- Leithwood, K. (2013). *Les conseils scolaires performants et leur leadership. Une étude commandée par le Council of Ontario directors of education et l'Institut de leadership en éducation*. Récupéré du site :  
[https://iel.immix.ca/storage/6/1382796724/Les\\_conseils\\_scolaires\\_performants\\_et\\_leur\\_leadership\\_2013.pdf](https://iel.immix.ca/storage/6/1382796724/Les_conseils_scolaires_performants_et_leur_leadership_2013.pdf)
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*, Buckingham, United Kingdom: Open University Press.

- Leithwood, K, Mascall B and Strauss T. (dir.) (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York, New York: Routledge.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. and Wahlstrom K. (2004). *Review of research: how leadership influences student learning*. University of Minnesota (CAREI), University of Toronto (OISE). New York, New York: The Wallace Foundation.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., and Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: final report of research findings*. Récupéré du site : <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un Établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Myers, E. and Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools. *Journal of educational administration*, 33(3), 14-37.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership. Theory and practice* (7<sup>th</sup> édition). London, United Kingdom: SAGE Publications.
- Packwood, T. (1989). Return to the hierarchy. *Educational management and administration*, 17(1), 9-15.
- Preis, S., Grogan, M., Sherman, W. H. and Beaty, D. M. (2007). What the research and literature say about the delivery of educational leadership preparation programs in the United States. *Journal of research on leadership education*, 2(2), 1-36.
- République d'Haïti (2010). *Vers la refondation du système éducatif haïtien. Plan opérationnel 2010-2015. Des recommandations de la Commission présidentielle Éducation et Formation*. Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle. Port-au-Prince, Haïti. Récupéré du site : <http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/Planrefondation-Haiti.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> édition). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. –ERPI.

- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational leadership*, 41(5), 4-13.
- Smillie, I. (2001). Capacity building and the humanitarian enterprise. In I. Smillie (eds), *Patronage or partnership. local capacity building in humanitarian crises* (p. 7-23). Bloomfield, Connecticut: Kumarian Press.
- Smillie, I. and Todorović, G. (2001). Reconstructing Bosnia, constructing civil society. Disjuncture and convergence. In I. Smillie (ed.), *Patronage or partnership – local capacity building in humanitarian crises* (p. 25-50). Bloomfield, Connecticut: Kumarian Press.
- Smith, B. S. (2016). The role of leadership style in creating a great school. *Saskatchewan educational leadership unit-SELU research review journal*, 1(1), 65-78.
- Toussaint, P. (2003). La gestion des conflits : les aspects théoriques et pratiques en contexte scolaire. Dans J.- J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 177-208). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.- M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> édition). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wallace Foundation (2013). *The school principal as leader : guiding schools to better teaching and learning*. New York, New York: Wallace Foundation. Récupéré du site : <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning-2nd-Ed.pdf>
- Waters, T., Marzano, R. J. and McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement. A working paper*. Aurora, Colorado: Mid-continent Research for Education and Learning.

## **Correspondance**

jrocque@ustboniface.ca

Contribution de l'auteur

Jules Rocque : 100 %

Ce texte a été révisé par : Viviane Boucher

Texte reçu le 15 mars 2016

Version finale reçue le : 17 mars 2017

Accepté le : 6 juillet 2017

## Annexe 1

Questions 8 et 9 de l'outil de cueillette utilisé à la fin des deux séminaires auprès des vingt-trois directions d'école haïtiennes :

8. Dans quelle mesure le programme de formation a-t-il influencé ma vision et ma compréhension de la notion du *leadership*?

9. Dans quelle mesure le programme de formation a-t-il influencé ma pratique professionnelle (formes/styles de leadership)?

## Annexe 2

Exemple d'une fiche d'évaluation utilisée à la fin de chaque journée de formation pour recueillir la rétroaction des participants.

| <b>Projet formation Canada-Haïti</b>        |   |   |        |
|---|---|---|--------|
| RETOUR SUR LA FORMATION                     |   |   |        |
| Vendredi 2 mars 2012                        |   |   |        |
|   | ☺ | ± | ☹      |
| Thème de la formation                       | 1 | 2 | 3      |
| Pertinence des interventions                | 1 | 2 | 3      |
| Déroulement de la formation                 | 1 | 2 | 3      |
| Contenu et dimension pratique               | 1 | 2 | 3      |
| -----                                       |   |   |        |
| Aujourd'hui, j'ai aimé...                   |   |   |        |
|   |   |   |        |
| Question(s) que je me pose maintenant...    |   |   |        |
|   |   |   |        |
| Impact sur ma pratique...                   |   |   |        |
|   |   |   |        |
| Demain (une prochaine fois), je voudrais... |   |   |        |
|   |   |   |        |
| Nom (facultatif) : _____                    |   |   | Merci! |