

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 3, n° 1, 2021

**Stratégies émergentes d'une direction
adjointe : autoanalyse de pratiques
de leadership dans le contexte de
rencontres à enjeux élevés**

Karyne GAMELIN



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke
Martial Dembélé, Université de Montréal

Comité d'orientation

Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Conception graphique et montage

Pascale Ouïmet, rév. a.

Révision linguistique

Jean Bouchard
Bianca B. Lamoureux

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4

Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiantes et étudiants au doctorat professionnel partagent les résultats de travaux sur leurs propres pratiques

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

10

Le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation

Jessika VALENCE, directrice des services pédagogiques,
Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

26

L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle

Sylvie NORMANDEAU, chargée de cours,
Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)
Nancy GRANGER, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Jean-Claude KALUBI, professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

41

Le travail collaboratif des cadres des services centraux au sein d'un centre de services scolaire : analyse du travail d'une gestionnaire en exercice

Danielle ROBERGE, directrice générale adjointe,
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

53

Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice

Christine LABELLE, conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

68

Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés

Karyne GAMELIN, doctorante, Université de Montréal (Canada)

81

Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel

Brigitte GAGNON, conseillère en gestion de l'éducation,
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)
Marie-Hélène GUAY, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

PROFESSIONNEL (suite)

100

Le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle dans les rapports collectifs de travail d'un centre de services scolaire

François GRÉGOIRE, directeur adjoint au service des ressources humaines,
Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

115

Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel

Léane ARSENAULT, formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel
(Canada)

129

Rapports d'interface politico-administrative et gouvernance dans les commissions scolaires / centres de services scolaires : ce que nous dit la recherche

René BRISSON, directeur général adjoint,
Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

145

Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke

Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Liane DESHARNAIS, conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

155

Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, professeur, Université de Genève (Suisse)
Roseline GARON, professeure, Université de Montréal (Canada)

POINT DE VUE

172

Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!

Michel ST-GERMAIN, professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés

Karyne GAMELIN

Doctorante, Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse au leadership d'une direction adjointe d'établissement scolaire dans le contexte de rencontres à enjeux élevés. Il s'agit de rencontres avec des membres du personnel durant lesquelles la direction cherche à générer l'engagement des participantes et participants, tant au niveau individuel que collectif, à fournir les efforts requis, en lien avec les objectifs et intentions de la direction. Quelles sont les stratégies utilisées par le leader afin d'influencer l'issue de ces moments cruciaux? Quels sont les comportements de leadership qui permettraient de mener efficacement des rencontres à enjeux élevés? La méthode d'instruction au sosie a été utilisée pour répondre à ces questions. Cette méthode consiste à mener un entretien dans lequel l'intervieweur questionne l'interviewé afin de savoir comment pouvoir parfaitement l'imiter. Les résultats montrent que la gestionnaire use de stratégies socioémotionnelles et sociocognitives. Ces résultats sont mis en perspective avec différents textes portant sur le sujet.

MOTS-CLÉS

leadership, direction adjointe, rencontres à enjeux élevés, résistance, stratégies

1. INTRODUCTION

Selon plusieurs auteurs (Archambault, Poirel, Sballil, Garon, et Rodrigue, 2017; Hallinger, 2003; Maulding, Peters, Roberts, Leonard et Sparkman, 2012; Park et Jeong, 2013; Poirel, Béland et Charlot, 2019; Randall et Coakley, 2007), le leadership exercé par les directions d'établissement, pour qui l'apprentissage est une priorité dans leurs pratiques de gestion est un facteur important dans la réussite des élèves. Ainsi, la question n'est plus de savoir si les directions font une différence dans la réussite des élèves (Huber et Muijis, 2001), mais bien comment elles y parviennent. Un grand nombre de recherches ont été menées afin d'identifier les comportements ou les pratiques de gestion des directions d'école qui auraient un impact sur la réussite des élèves (Berkovich et Eyal, 2015; Park et Jeong, 2013). Pourtant, peu de recherches se sont penchées sur la tenue de rencontres d'équipes, durant lesquelles la direction vise à générer l'engagement des participantes et participants tant au niveau individuel que collectif.

Ces rencontres à enjeux élevés représentent des moments clés où le leader scolaire veut susciter l'engagement, l'investissement professionnel et la motivation des enseignants (Hallinger, 2003). Sans compter qu'elles peuvent contribuer à améliorer le moral et la valorisation des membres du personnel ainsi qu'à renforcer leur sentiment d'appartenance et d'accomplissement (Douglass, Malouff et Rangan, 2015). À ce titre, les rencontres à enjeux élevées sont emblématiques du travail des directions d'établissement qui mettent au premier plan la réussite des élèves. Davantage de recherches devraient être menées, afin de mieux comprendre de quelle façon les leaders visent à influencer positivement l'issue de ces rencontres et, ultimement, favoriser la réussite éducative des élèves.

Cet article cherche donc à comprendre comment une direction adjointe tente d'influencer positivement l'issue de rencontres à enjeux élevés. Quelles sont les stratégies utilisées par le leader, afin d'influencer l'issue de ces moments cruciaux avant, pendant et après les rencontres? Quels sont les comportements de leadership qui permettraient de gérer efficacement ce genre de rencontres lorsque le gestionnaire anticipe des réactions négatives? Afin de répondre à nos questions de recherche, nous nous sommes penchées sur notre propre expérience comme direction adjointe amenée à tenir ce type de rencontres, dans une école secondaire de Montréal. C'est par le biais d'une approche inductive, basée sur notre expérience vécue, que des données ont été collectées puis analysées. « La démarche inductive est précisément, en pédagogie professionnelle, ce chemin qui va de l'expérience à la connaissance » (Michel, 2002, p. 2). De nature plutôt exploratoire, cette recherche tente de découvrir de quelle façon se manifeste et émerge le leadership avant, pendant et après les rencontres à enjeux élevés. Par conséquent, aucun cadre conceptuel préétabli ni aucun modèle théorique de leadership n'ont été utilisés. La perspective retenue s'articule plutôt autour du leadership, comme étant « la capacité d'influencer les autres » (Dufour et Marzano, 2011, p. 3).

2. RENCONTRES À ENJEUX ÉLEVÉS : CARACTÉRISATION ET DÉMARCHE ANALYTIQUE

Les rencontres à enjeux élevés se caractérisent par les stratégies qu'elles requièrent afin de générer l'engagement des participantes et participants, tant au niveau individuel que collectif. Malgré l'utilisation de stratégies, la direction anticipe néanmoins de la résistance et des émotions négatives, d'autant plus que l'enjeu de ces réunions est crucial dans un contexte d'amélioration des pratiques. L'expression *ça passe ou ça casse* les qualifie bien. *Ça passe* lorsque la direction est en mesure de diriger son équipe ou un membre du personnel à accepter les problématiques soulevées, tout en limitant la résistance et les émotions négatives. À l'opposé, *ça casse*, lorsque la direction n'arrive pas à générer l'engagement individuel et collectif et que, du coup, les résistances et émotions négatives en sont attisées.

Afin de mieux comprendre comment la directrice adjointe tente d'influencer l'issue de telles rencontres, nous avons analysé notre propre action. Il s'agit donc, à ce stade-ci, de notre recherche proprement dite, l'étude d'un cas unique tel que le définit Yin (1994), soit le cas d'une directrice adjointe en début de carrière dans une école secondaire de Montréal. L'objectif est d'explorer de façon précise les stratégies qu'elle a utilisées et non de les comparer à celles d'autres directions. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'une analyse en profondeur plutôt que d'une couverture étendue et de plusieurs cas (Lewis, 2003).

Cette directrice adjointe travaille dans une école située dans le nord de la métropole québécoise, avec un indice de défavorisation élevé. Cette école compte environ 1200 élèves et 140 enseignants. Dans ce contexte, mettre au premier plan la réussite des élèves requiert que la direction rencontre souvent son équipe pour générer et maintenir l'engagement des participantes et participants, tant au niveau individuel que collectif. L'engagement est la mesure par laquelle les employés se sentent investis dans leur travail et consentent des efforts, dans la lignée des objectifs et des intentions de la direction. Ces moments cruciaux sont considérés comme des rencontres à enjeux élevés. La méthode d'instruction au sosie (Miossec, 2017; Odone, Re et Briante, 1981) a été utilisée pour accéder au travail réel de la direction adjointe, mieux saisir comment elle s'y prend pour exercer son influence dans ce contexte et témoigner du processus d'influence.

L'instruction au sosie a été initiée par Odone, Re et Briante (1981) puis développée par Clot (2001). Il s'agit d'un moyen pour décrire les façons de faire dans un but d'amélioration des pratiques. La procédure consiste à mener un entretien dans lequel l'intervieweur débute en formulant la consigne suivante : « Imagine que je sois ton sosie et que je doive te remplacer au travail, quelles sont les instructions que tu dois me donner afin que personne ne se rende compte de la substitution? » Sur cette base, l'intervieweur demande à la personne interrogée de lui donner des instructions afin de faire croire que ce n'est pas lui qui est là, mais plutôt son sosie, en l'occurrence l'intervieweur. Pour ce faire, l'intervieweur la questionne à nouveau, afin de savoir comment pouvoir parfaitement l'imiter. Comme le précise Miossec (2011), il est important sur le plan de la méthode que

l'intervieweur, par son questionnement, ne s'attarde pas à des généralités (par exemple, « toutes les personnes »), mais à des situations précises comme : « cette personne-là », afin d'obtenir des détails sur le comment plutôt que sur le pourquoi. Le discours produit par la personne interrogée, lors d'une instruction au sosie, est souvent idéalisé et très moralisateur (Nicolini, 2009), ce qui peut représenter un obstacle. Toutefois, nous sommes d'avis que ce discours est pertinent dans le contexte de la présente recherche. Le fait que le dispositif amène la personne interrogée à se dévoiler à elle-même « non pas sur la base de ce qu'elle fait habituellement, mais ce qu'elle ne fait pas plutôt dans cette situation, sur ce qu'il ne faudrait [...] pas faire si on la remplaçait, ce qu'elle pourrait faire, mais qu'on ne fera pas » (Clot, 2015, p. 155) permet de mieux comprendre les stratégies utilisées, souhaitées ou socialement acceptées afin d'influencer l'issue de rencontres à enjeux élevées. Dans l'instruction au sosie, la personne interrogée doit expliquer comment agir exactement comme lui. Ce faisant, elle révèle ses façons de faire. Ce sont précisément ces façons de faire, de *souhaiter-faire* ou de *je sais que c'est ce que je devrais faire, mais que je n'arrive pas à faire* que nous considérons comme stratégies d'influence.

Une séance d'instruction au sosie dure approximativement une heure et est enregistrée. Par la suite, le professionnel interrogé retranscrit puis commente son entretien, pour plus de précision. La retranscription verbatim de l'instruction au sosie a été utilisée comme matériau que nous avons analysé afin de répondre à nos questions de recherche. Avant de présenter les résultats de notre analyse, nous exposerons, dans la section suivante, le déroulement de la collecte de données et son analyse.

3. LA COLLECTE ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données ont été collectées en 2017, dans le cadre d'un cours du programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation offert par l'Université de Montréal. Le cours a été conçu pour initier les étudiants à la pratique de différentes méthodes de collecte de données. Pendant le cours, l'instruction au sosie a été présentée et expérimentée avec une étudiante, moi en l'occurrence. Reconnues comme pertinentes pour l'analyse et l'obtention de résultats préliminaires de recherche dans le cadre d'un doctorat professionnel, les données ainsi collectées ont servi à élaborer le projet d'essai doctoral que nous avons présenté devant jury. Ce sont donc ces données auxquelles nous nous référons dans cet article.

Sur le plan de l'analyse, après avoir retranscrit verbatim l'instruction au sosie, nous avons identifié seulement les passages les plus saillants du corpus, selon trois critères précis en lien avec nos questions de recherche (Saldaña, 2016) : le changement abordé, l'anticipation de résistance et les émotions négatives. Ces passages, qui représentent environ 10 % du contenu, ont aussi été classés en fonction des références au temps : le 'avant', le 'pendant' et le 'après' rencontre. Nous avons par la suite procédé à un codage ouvert, en unités de sens, puis ligne par ligne, ce qui a permis l'élaboration d'une grille de catégories émergentes. Des codes *in vivo*, expressions utilisées par la personne

interrogée, ont été rattachés à des mots ou à de courtes phrases, puis classés en phénomènes plus généraux. Ces phénomènes ont ensuite été rassemblés en catégories plus larges, dont le résultat final nous a permis de formuler des réponses préliminaires à nos questions de recherche.

4. RÉSULTATS

En rappel, cette recherche visait à explorer comment une direction adjointe influence l'issue de rencontres à enjeux élevés lorsqu'elle anticipe des réactions négatives de la part des participantes et participants. Sans chercher généraliser les résultats préliminaires à une population plus large, ils suggèrent néanmoins que pour réussir à influencer les équipes-écoles lors de rencontres à enjeux élevés, une direction ayant la conviction et l'attitude d'être un agent de changement, loyal à l'organisation, et qui valorise des relations interpersonnelles positives, utilise des stratégies sociosensibles afin de situer les zones de résistance et, ainsi, d'agir de façon à les contrer, en misant sur les émotions positives.

En nous appuyant sur le Tableau 1, nous allons d'abord présenter les phénomènes qui ont émergé lors du codage, ce qui nous conduira ensuite à présenter les catégories. Des extraits de verbatim seront aussi présentés afin d'illustrer et d'appuyer les résultats qui ont émergé de notre analyse.

Tableau 1 Conception du rôle de direction adjointe et stratégies socioémotionnelles

Phénomènes	Catégories	
Conscience de l'importance de maintenir des relations interpersonnelles positives. Loyauté. Conviction d'être un agent de changement.	Conception du rôle de direction adjointe	PRÉDICTEURS STRATÉGIQUES
Comportements socioémotionnels utilisés de manière stratégique, pour encourager l'adhésion des membres de l'équipe, mais aussi pour prendre le pouls des individus et du groupe quant aux changements proposés, tout en veillant au bien-être des personnes.	Stratégies socioémotionnelles	STRATÉGIES SOCIOSENSIBLES
Catégorisation des individus en fonction de leur pouvoir d'influence reconnu ou présumé et qui devient un facteur dans le choix des actions futures. Éléments pris en compte afin d'induire des conclusions et planifier des actions futures.	Stratégies sociocognitives	

4.1 CONCEPTION DU RÔLE DE DIRECTION ADJOINTE

La première catégorie qui a émergé lors des analyses touche aux convictions et attitudes à l'égard du rôle de direction adjointe. Trois phénomènes nous ont menés à ce résultat : la conscience de l'importance de maintenir des relations interpersonnelles positives, la loyauté et la conviction d'être un agent de changement. Cette catégorie agit comme prédicteur stratégique, ouvrant la voie aux types de stratégies utilisées pour influencer l'issue des rencontres à enjeux élevés. Dans le cas présent, l'analyse a fait ressortir deux types de stratégies sociosensibles, soit les stratégies socioémotionnelles et sociocognitives. Ces phénomènes et catégories seront expliqués plus en détail.

4.1.1 Conscience de l'importance de maintenir des relations interpersonnelles positives

Les premiers prédicteurs stratégiques qui ont émergé du codage sont les croyances et attitudes qu'entretient la direction envers son équipe. La conception de son rôle influence ses comportements. « Être consciente de devoir avoir une proximité avec eux » est révélateur de l'importance accordée à l'authenticité du maintien de relations positives avec les enseignants. À titre d'exemple, l'authenticité de cet intérêt pour les personnes ressort également dans cet extrait où la direction explique comment elle accueille les nouveaux enseignants lors du déjeuner de la rentrée :

Si tu veux faire exactement comme moi, t'es très très sociable ce matin-là. Tu vas aller serrer la main, tu vas dire bonjour, tu vas t'assurer d'aller voir ces gens-là au déjeuner, puis de faire en sorte qu'il y a comme un lien qui est créé puis, idéalement, un lien qui est « friendly ». Ok, donc tu veux dans le fond, tu veux faire en sorte que, ce matin-là, ces enseignants-là sentent que tu es dans la même équipe qu'eux puis que tu n'es pas la hiérarchie, la « boss » qui va imposer les choses, là on est dans la même équipe, au même niveau, si je peux dire. (Instruction 1)

Dans cet extrait, l'intention de la direction de maintenir des relations interpersonnelles positives est clairement exprimée. L'autre élément important que nous avons dégagé concerne l'importance pour la direction d'être loyale envers son organisation.

4.1.2 Loyauté envers son organisation

L'autre élément qui sous-tend les croyances et attitudes touche la façon dont la hiérarchie est perçue et décrite. Pour la direction adjointe interrogée, partager la vision de la commission scolaire fait partie intégrante de son rôle. Dans la déclaration suivante, la directrice adjointe explique comment, il lui est inconcevable de ne pas partager la vision de la commission scolaire. Voici donc un extrait qui illustre ce que nous considérons comme de la loyauté envers l'organisation. La direction adjointe explique son point de vue en lien envers ce principe :

Moi, à partir que ce que la CS me donne comme formation, comme vision, pis que je partage, ça va tout-à-fait dans ma philosophie et que je trouve cohérent et là, je me dis « ok », dans mon département, je dois mettre ça en place, je dois amener mon département à être « s'a coche » par rapport aux exigences, à la vision, de la CS. (Instruction 1)

Non seulement ce commentaire décrit bien les croyances et attitudes vis-à-vis la hiérarchie, il montre également l'importance de rester fidèle aux orientations de son organisation, en exigeant des changements en cohérence avec celles-ci.

4.1.3 Avoir la conviction d'être un agent de changement

Finalement, dans la catégorie conception du rôle, nous avons aussi trouvé que la direction se considère comme un agent de changement. En effet, les rencontres avec des membres du personnel parmi lesquelles la direction cherche à générer l'engagement au niveau individuel et collectif peuvent mener à des changements. Ainsi, lors de la séance d'instruction au sosie, la direction adjointe mentionne qu'un changement est abordé durant la rencontre :

Je t'amène dans un changement important, je t'amène à changer ta pratique, des choses que je vais demander de toi cette année. (Instruction 1)

Le fait d'aborder un changement indique que la direction adjointe croit fermement qu'il est de son rôle d'apporter ces changements. Tout en étant loyale à son organisation, ses convictions et attitudes sont tout autant orientées vers les relations que vers le changement.

Par ailleurs, les résultats préliminaires portent à croire que la conception de la direction adjointe quant à son rôle présuppose le type de stratégies utilisées pour influencer l'issue des rencontres à enjeux élevés. Nous avons identifié deux types de stratégies que nous présentons dans les paragraphes qui suivent.

4.2 STRATÉGIES SOCIOSENSIBLES

Les résultats montrent également que la direction adjointe use de stratégies que nous avons appelées *sociosensibles*, comme elles sont influencées par les sentiments ou les perceptions (sensibles) des membres de l'équipe (socio). Nous avons aussi perçu que la direction adjointe utilise deux sous-types de stratégies sociosensibles : socioémotionnelles et sociocognitives.

4.2.1 Stratégies socioémotionnelles

Les stratégies socioémotionnelles relèvent des comportements qu'utilise la direction adjointe pour que les gens se sentent les bienvenus, prenant soin de créer un climat de confiance. En utilisant ces stratégies, la direction cherche à encourager les membres de l'équipe à être ouverts aux problématiques soulevées, tout en développant des relations positives et un sentiment d'appartenance. Les stratégies socioémotionnelles sont un autre moyen par lequel la direction adjointe prend le pouls des individus et des groupes concernés par ces problématiques tant avant, pendant, qu'après la rencontre à enjeux élevés. Par ailleurs, ces stratégies sont utilisées dans des contextes formels et informels. Dans l'extrait suivant, la direction adjointe explique sa manière d'accueillir son équipe, un par un, en se plaçant à l'entrée, au début de la réunion.

Pis toujours un peu stratégique, j'ai une façon de connecter avec chaque personne et j'essaie de nourrir ça ... c'est moi qui se dit en faisant ça, je crée un lien, un lien qui est important. (Instruction 1)

Il est à noter que, simultanément aux stratégies socioémotionnelles se déploient les stratégies sociocognitives.

4.2.2 Stratégies sociocognitives

Les stratégies sociocognitives fournissent des indices pour analyser et classer les personnes en fonction de leur influence sur le groupe. Elles nous permettent de mieux cerner les situations et d'adopter des comportements stratégiques dans le but de maximiser les gains et de minimiser les pertes. Nos résultats montrent qu'identifier les personnes influentes ou significatives serait un levier propre à faciliter l'amélioration des pratiques, comme le montrent ces extraits :

[...] des personnes clés que je pense être influençantes, [...] que si eux embarquent dans ton bateau, le bateau va avancer [claquement de doigts] [...] qu'il y a des personnes insignifiantes et des personnes significantes. (Instruction 1)

Au-delà des réactions, la direction adjointe observe les indices non verbaux, les interactions et les alliances entre les personnes. Ces stratégies sont également liées à sa capacité à tirer des conclusions sur la base de ces observations avant, pendant et après les rencontres à enjeux élevés. Cet aspect de la cognition sociale est apparu dans notre analyse. Par exemple, des codes tels que *catégoriser les individus, les nouveaux et les anciens, les personnes influentes, les personnes significatives et les personnes insignifiantes* et *tenir compte de la réputation* sont des exemples de jugement social qui sont à leur tour utilisés pour soutenir des décisions futures, afin d'amener l'équipe vers les améliorations souhaitées.

Les résultats montrent que les prédicteurs stratégiques axés sur les relations, la loyauté et le rôle perçu d'agent de changement frayent la voie aux stratégies sociosensibles (socioémotionnelles et sociocognitives) qui sont utilisées à leur tour pour influencer le groupe à souscrire aux améliorations proposées. Ainsi, de façon générale, les résultats présentés démontrent qu'il subsiste une relation entre les croyances et les attitudes vis-à-vis du rôle de la direction adjointe, comme étant prédictives des stratégies utilisées pour influencer les individus et les groupes avant, pendant et après les rencontres à enjeux élevés.

5. DISCUSSION

Dans cette étude de cas, nous avons relevé certaines relations entre la conception du rôle de direction adjointe et le type de stratégies d'influence utilisé lors de rencontres à enjeux élevés. À cet égard, plusieurs liens peuvent être établis entre la recherche et les éléments mis en évidence. Notamment, nous avons fait état de la relation entre les croyances, les attitudes et le type de stratégies d'influence utilisé. En ce sens, pour Burke et Stets (2009), l'ensemble des croyances qui définissent qui on est lorsqu'on occupe un rôle particulier dans la société, dans un groupe ou comme personne, constitue l'identité professionnelle. Cette identité n'est pas une étiquette placée sur un leader, comme le leadership pédagogique ou transformationnel, mais comment elle façonne plutôt les pratiques des dirigeants et comment elle motive leurs actions (Whiteman, Scribner et Crow, 2015). Conformément à ce qui précède, les résultats préliminaires de notre étude de cas démontrent que les stratégies d'influence d'un leader scolaire sont façonnées par son identité professionnelle. Sans vouloir généraliser cette notion à un public plus large, les résultats préliminaires suggèrent qu'un leader scolaire qui a la conviction et l'attitude d'être agent de changements, loyal à l'organisation et favorisant des relations interpersonnelles positives, usera de stratégies d'influence axées sur les personnes (socio) et les émotions (sensible), en cohérence avec ses convictions et attitudes.

Encore plus significatif, comme nous l'avons décrit dans notre instruction au sosie, le leadership ne doit pas être vu comme l'exercice de l'autorité, mais découlant plutôt de la qualité des relations avec les autres (Kouzes et Posner, 2003). D'ailleurs, la valorisation de relations interpersonnelles positives a fait l'objet de discussions approfondies dans d'autres recherches, qu'il s'agisse de comportements axés sur les relations (Berkovich et Eyal, 2015; Yukl, Gordon et Taber, 2002) ou de comportements axés sur les personnes (Gaubatz et Ensminger, 2017). En effet, il semble exister un consensus sur le fait que les relations humaines sont le moteur même du leadership (Berkovich et Eyal, 2015; Kouzes et Posner, 2003; Poirel *et al.*, 2019; Yukl *et al.*, 2002). Selon Vroom et Jago (2007), s'il n'y a personne à influencer, il ne peut pas y avoir de leadership; et, comme l'expliquent Kouzes et Posner (2003), sans l'aspect humain, « les stratégies, les tactiques, les compétences et les pratiques seraient vaines » (p. 3). En cohérence avec ce qui précède, nos résultats préliminaires révèlent le processus stratégique utilisé par la direction adjointe pour influencer l'issue des rencontres à enjeux élevés. Lors de ces rencontres, la direction souhaite stimuler l'engagement de certains membres, soit le degré dont ils se sentent passionnés par leur travail et y consentent les efforts compatibles avec les objectifs et les intentions de la direction. S'ils manifestent plutôt des réactions d'opposition

et de désaccord, voire d'incompréhension, la direction peut d'abord décoder ces comportements. Cette prise de conscience lui permet alors de déterminer stratégiquement la suite des actions ou des comportements à favoriser.

Donc, le décodage des réactions peut servir de rétroaction sur la manière dont objectifs ou intentions sont perçus par les membres de l'équipe, permettant ainsi une régulation stratégique des futurs comportements de leadership, propres à faciliter l'amélioration des pratiques. La résistance est ainsi perçue non pas comme un comportement rétrograde, mais plutôt comme une ressource ou une rétroaction quant aux changements : une préoccupation (Bareil, 2013). Simultanément, les stratégies sociocognitives sont également en jeu.

La sociocognition est un phénomène complexe qui se définit, brièvement, comme la manière dont les individus construisent subjectivement leur propre réalité sociale, selon leur perception (Greifeneder, Bless et Fiedler, 2018). La sociocognition constitue donc la manière dont nous stockons en mémoire les informations, pour les récupérer ultérieurement, ainsi que la manière dont nous posons des jugements et prenons des décisions. Indéniablement, la façon dont nous nous construisons et nous représentons mentalement la réalité a un impact sur nos décisions. Ainsi, ce que la direction adjointe connaît à propos des membres de l'équipe affectera son interprétation et influencera ses décisions. Pour prendre une décision, elle évalue au préalable l'impact que tel ou tel comportement aurait sur l'équipe ou les individus et en tire des conclusions.

Ces stratégies sociocognitives, sur lesquelles s'appuie la façon de faire, font appel à la capacité d'analyse du leader, pour aboutir à une conclusion basée sur le feedback émotionnel décodé au moyen de stratégies socioémotionnelles, utilisées avant, pendant et après les rencontres à enjeux élevés. Ainsi, à partir de connaissances collectives antérieures, de connaissances individuelles antérieures et de connaissances réellement créées en fonction de la situation (Kecskes, 2008), le leader tire des conclusions plausibles et examine les conséquences probables de chaque scénario. *Observer les réactions* ou *regarder les alliances* sont des exemples de ce qui est pris en compte pour induire une conclusion. Le processus consiste à utiliser ces indicateurs pour construire ou imaginer l'impact de décisions potentielles sur les individus et/ou le groupe.

Comme Thorstad et Wolff (2018) l'ont démontré, la capacité d'anticiper les conséquences d'une décision, à long comme à court terme, est importante. Lorsqu'il s'agit de rencontres à enjeux élevés, ce n'est pas uniquement la rencontre en soi qui importe, mais la possibilité de relier le moment présent à des événements futurs, basés sur le passé. C'est alors, précisément, que la résistance émotionnelle se transforme en information stratégique.

Les stratégies sociocognitives misent non seulement sur la capacité des dirigeants à répondre aux émotions de l'équipe, mais surtout sur la façon de les anticiper. Cette compétence démontre la capacité émotionnelle et cognitive du leader, ce qui favorise également une meilleure évaluation de son environnement, une plus grande vigilance et une prise de décisions plus pertinente. (Poirel *et al.*, 2019).

6. CONCLUSION

Les résultats de cette recherche mettent en évidence les stratégies et les comportements de leadership qui favoriseraient la tenue efficace des rencontres à enjeux élevés, moments cruciaux qui se caractérisent par la planification stratégique qu'ils requièrent pour générer l'engagement du personnel. Nos résultats permettent, à cet égard, d'envisager l'hypothèse d'une adéquation entre la conception qu'a la direction adjointe de son rôle et les stratégies qui seront utilisées pour influencer l'issue des rencontres à enjeux élevés.

Si la perception qu'a la direction de son rôle est importante, dans le contexte scolaire actuel où le leadership de la direction qui place l'apprentissage en priorité dans leurs pratiques de gestion est un facteur déterminant dans la réussite des élèves, elle ne peut expliquer à elle seule les stratégies d'influence utilisées. Ce constat est loin d'être banal. Il démontre que pour réussir à influencer les équipes-écoles lors de rencontres à enjeux élevés, les stratégies sociosensibles sont utilisées afin de situer les zones de résistance et d'agir pour les contrer et ce, grâce aux stratégies sociocognitives qui fournissent des indices pour analyser et classer les personnes en fonction de leur influence sur le groupe. Ceci permet de mieux cerner les situations et d'adopter des comportements stratégiques dans le but de maximiser les gains et de minimiser les pertes. En somme, les comportements de leadership se traduisent par le processus stratégique qui a cours avant, pendant et après les rencontres à enjeux élevés.

De tels résultats confirment que de futures recherches devraient rendre davantage compte des liens qui existent entre les prédicteurs stratégiques et les stratégies d'influence utilisées par les directions, dans les moments cruciaux que représentent les rencontres à enjeux élevés. Toutefois, le fait que cette recherche représente le regard professionnel d'une seule personne constitue une limite non négligeable. Ainsi, ces résultats devraient être nuancés et ne peuvent donc pas être généralisés. Les recherches futures devraient comparer ces résultats à ceux obtenus pour un échantillon plus large.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J., Poirel, E., Sballil, I., Garon, R. et Rodrigue, S. (2017). L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 192-208.
- Bareil, C. (2013). Two paradigms about resistance to change. *Organization Development Journal*, 31(3), 59-71.
- Berkovich, I. et Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167.
- Burke, P. J. et Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York, NY : Oxford University Press.
- Clot, Y. (2001). Éditorial. *Éducation permanente*, 146, 7-15.

- Clot, Y. (2015). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Douglass, E., Malouff, J. et Rangan, J. (2015). Effects of training leaders in needs-based methods of running meetings. *Journal of Leadership Education*, 14(2), 118-128. Récupéré de https://journalofleadershiped.org/jole_articles/effects-of-training-leaders-in-needs-based-methods-of-running-meetings/
- Dufour, R. et Marzano, R. (2011). *Leaders of learning*. Bloomington, IN : Solution Tree.
- Gaubatz, J. et Ensminger, D. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(1), 141-163.
- Greifeneder, R., Bless, H. et Fiedler, K. (2018). *Social cognition: How individuals construct social reality*. New York, NY : Routledge.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Huber, S. G. et Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. Dans S. G. Huber (dir.), *School leadership — International perspectives* (p. 57-77). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Kecskes, I. (2008). Dueling contexts: A dynamic model of meaning. *Journal of Pragmatics*, 40(3), 385-406.
- Kouzes, J. M. et Posner, B. Z. (2003). *The leadership challenge* (3^e éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Lewis, J. (2003). Design issues. Dans J. Ritchie et J. Lewis (dir.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (p. 49-71). Londres, Angleterre : Sage.
- Maulding, W., Peters, G., Roberts, J., Leonard, E. et Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrator. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29.
- Michel, M. (2002). La démarche inductive en pédagogie. *Le Portique*, 9(1), 1-4.
- Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : le cas des managers de proximité de l'industrie électrique* (thèse de doctorat, École doctorale Abbé Grégoire, Paris, France). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00767405>
- Miossec, Y. (2017). Donner des consignes à un sosie et adopter un autre regard sur les possibilités de développement des manières d'agir au travail : éléments de réflexion à partir d'une intervention en santé au travail. *Horizontes*, 35(3), 38-57.
- Nicolini, D. (2009). Articulating practice through the interview to the double. *Management Learning*, 40(2), 195-212. <https://doi.org/10.1177/1350507608101230>
- Oddone, I., Re, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail?* Paris, France : Sociales.

- Park, J. et Jeong, D. (2013). School reforms, principal leadership, and teacher resistance: Evidence from Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 34-52. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.756392>
- Poirel, E., Béland, S. et Charlot, J. (2019). Compétences émotionnelles en regard de trois émotions distinctes (anxiété, colère et joie) en lien avec le leadership des directions d'établissement scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 42(1), 170-195.
- Randall, L. et Coakley, L. (2007). Applying adaptive leadership to successful change initiatives in academia. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(4), 325-335.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres, Angleterre : SAGE.
- Thorstad, R. et Wolff, P. (2018). A big data analysis of the relationship between future thinking and decision-making. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(8), 1740-1748. <https://doi.org/10.1073/pnas.1706589115>
- Viviers, S. (2014). *Souffrance identitaire de métier : des conseillères et des conseillers d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25575?locale=fr>
- Vroom, V. H. et Jago, A. G. (2007). The role of situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24.
- Whiteman, R., Scribner, S. P. et Crow, G. (2015). Principal professional identity and the cultivation of trust in urban schools. Dans M. Khalifa, N. Witherspoon Arnold, A. F. Osanloo et C. M. Grant (dir.), *Handbook of urban educational leadership* (p. 578-590). New York, NY : Rowman and Littlefield.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2^e éd.). Londres, Angleterre : Sage.
- Yukl, G., Gordon, A. et Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(1), 15-32. <https://doi.org/10.1177/107179190200900102>