



Université du Québec
École nationale d'administration publique

L'ART ADMINISTRATIF et le pouvoir discrétionnaire
des administrateurs publics
Étude de cas multiples :
trois établissements d'enseignement du primaire

Thèse de doctorat présentée à l'École nationale d'administration publique
par SERGE SAVARIA

dans le cadre du programme de doctorat en administration publique
pour l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

Soutenue le 4 novembre 2014



Université du Québec
École nationale d'administration publique

PROFESSEURS MEMBRES DU JURY DE THÈSE :

Natalie Rinfret, Présidente

Pierre Simard, directeur de thèse

Bachir Mazouz, examinateur

Jean Bernatchez, examinateur externe (UQAR)

REMERCIEMENTS

Ma plus profonde reconnaissance va à mon épouse Carole qui a été une source d'inspiration, en m'offrant sa complicité inconditionnelle tout au cours de ce long cheminement très enrichissant.

Je remercie Pierre Simard, mon directeur de thèse, pour son accompagnement dans une entreprise qu'il compare à une course à obstacles. Je retiens de nos échanges captivants son ouverture à explorer des voies qui se démarquent de la norme. Je remercie également les membres du jury pour leur implication, leur contribution critique, ainsi que leurs encouragements.

Je dédie ma thèse à tous les artistes au service des citoyens et du bien public.

L'ART ADMINISTRATIF

RÉSUMÉ

L'ART ADMINISTRATIF consiste à maintenir en interrelation, les finalités poursuivies par les politiques publiques et leur mise en œuvre, dans un mode de fonctionnement exposé aux attentes de la nouvelle gouvernance publique. Ce rôle est associé à un positionnement structural bien précis. Dans sa mise en application au système d'éducation, les directrices et les directeurs des établissements d'enseignement sont tenus d'adapter le Régime pédagogique du Ministère de l'Éducation, des Sports et des Loisirs (MELS) aux besoins spécifiques de la population. Collectivement, ils forment une capacité politique. Ils peuvent orienter et actualiser à la marge la politique d'éducation. Lorsque des situations irrégulières d'intérêt sociopolitique se manifestent, il leur revient de dissiper les frictions qui s'interposent à la réalisation du Régime pédagogique du Ministère, en établissant une jonction stratégique avec les enjeux politiques. Cette fonction stratégique fait appel à un jugement esthétique, et est analysée en évaluant les liens positifs d'influence qu'un directeur d'établissement d'enseignement peut exercer sur les parties prenantes en cause. Trois études de cas sont présentées pour explorer si et comment l'ART ADMINISTRATIF peut s'appliquer à l'ordre d'enseignement primaire au Québec, lorsqu'il y a lieu d'exercer un pouvoir discrétionnaire. L'ensemble des résultats permet de préciser la capacité potentiellement présente, et les facteurs qui contribuent ou qui font obstacle à l'ART ADMINISTRATIF.

Mots clés :

Frictions, pouvoir discrétionnaire, capacité politique, fonction stratégique, jugement esthétique, positionnement structural, liens positifs d'influence, centre de gravité

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION.....	1
2	LA PROBLÉMATIQUE.....	7
2.1	L'objet théorique.....	7
2.2	L'objet empirique.....	22
2.3	Synthèse et question générale de recherche.....	36
3	LA RECENSION DES ÉCRITS.....	41
3.1	Général.....	41
3.2	Le courant institutionnaliste.....	42
3.3	Les fondements philosophiques et le dualisme art – science.....	44
3.4	Le leadership et la stratégie.....	55
3.5	Du management à la stratégie.....	59
3.6	La stratégie et l'art opérationnel.....	64
3.7	La gouvernance et le rôle politique.....	71
3.8	L'analyse structurale.....	74
3.9	Recherches empiriques.....	78
4	CADRE DE RÉFÉRENCE – L'ART ADMINISTRATIF.....	89
4.1	Général.....	89
4.2	L'ART ADMINISTRATIF et les concepts introduits précédemment.....	89
4.3	Mise en relation des concepts introduits précédemment.....	91
4.4	Le pouvoir discrétionnaire et l'ART ADMINISTRATIF.....	103
4.5	Les variables et les hypothèses de recherche.....	104
5	LE DEVIS DE RECHERCHE.....	113
5.1	Positionnement épistémologique.....	113
5.2	Structure de preuve.....	114
5.3	Choix méthodologiques.....	121
5.4	Le questionnaire d'entrevues.....	122
5.5	La structure générale.....	127

6	LES RÉSULTATS - GÉNÉRAL	129
6.1	Général.....	129
6.2	Réseau des établissements d'enseignement publics	131
6.3	Réseau des établissements d'enseignement privés	136
6.4	CAS-0 : Les non-participants	140
7	CAS-1 : ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT PUBLIC DU PRIMAIRE EP1	143
7.1	Généralités	143
7.2	Contexte stratégique de l'établissement (2011-2012)	144
7.2.1	Un positionnement	144
7.2.2	Une perspective.....	145
7.2.3	Les implications stratégiques.....	148
7.3	Résultats d'entrevues.....	149
7.3.1	Données recueillies – aperçu général.....	149
7.3.2	Occasions d'exercer un pouvoir discrétionnaire.....	151
7.3.3	Besoin d'exercer un jugement inspiré par <i>Le Beau artistique</i>	152
7.4	L'influence du directeur selon les répondants	163
7.4.1	Évaluations individuelles de l'influence du directeur.....	163
7.4.2	L'interprétation du directeur de l'EP1	164
7.4.3	La forme que prend l'influence du directeur aux trois étapes	167
7.4.4	Analyse du contrôle exercé sur chaque moyen d'action.....	169
7.4.5	L'inclinaison (positive – négative) de l'influence du directeur	175
7.4.6	L'influence du directeur en trois étapes – les effets	182
7.5	Synthèse – EP1	187
7.5.1	Hypothèses H1 à H5	187
7.5.2	Au-delà des hypothèses.....	195
7.5.3	Conclusion	200
8	CAS-2 : ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT PRIVÉ DU PRIMAIRE EP2	203
8.1	Généralités	203
8.2	Le contexte stratégique de l'établissement (2011)	204
8.2.1	Une perspective.....	204
8.2.2	Un positionnement.....	206
8.2.3	Les implications stratégiques.....	207

8.3	Résultats d'entrevues	208
8.3.1	Données recueillies – aperçu général.....	208
8.3.2	L'occasion d'exercer un pouvoir discrétionnaire	211
8.3.3	Besoin d'exercer un jugement inspiré par <i>Le Beau artistique</i>	214
8.4	L'influence du DG selon les répondants	215
8.4.1	Évaluations individuelles de l'influence du DG	216
8.4.2	L'interprétation du directeur général	216
8.4.3	La forme de l'influence du DG aux trois étapes	221
8.4.4	Analyse du contrôle exercé sur chaque moyen d'action.....	224
8.4.5	L'inclinaison (positive – négative) de l'influence du DG	231
8.4.6	Les effets de l'influence du DG aux trois étapes	234
8.5	Synthèse – EP2	238
8.5.1	Hypothèses H1 à H5	238
8.5.2	Au-delà des hypothèses.....	244
8.5.3	Conclusion	247
9	CAS-3 : ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT PRIVÉ DU PRIMAIRE EP3	250
9.1	Généralités	250
9.2	Le contexte stratégique de l'établissement (2011)	251
9.2.1	Une perspective.....	251
9.2.2	Un positionnement.....	253
9.2.3	Les implications stratégiques.....	254
9.3	Résultats d'entrevues.....	256
9.3.1	Données recueillies – aperçu général.....	256
9.3.2	Occasion d'exercer un pouvoir discrétionnaire	259
9.3.3	Besoin d'exercer un jugement inspiré par <i>Le Beau artistique</i>	261
9.4	L'influence du DG selon les répondants	265
9.4.1	Évaluations individuelles de l'influence du DG	265
9.4.2	Le directeur général	265
9.4.3	La forme de l'influence du DG aux trois étapes	268
9.4.4	Analyse du contrôle exercé sur chaque moyen d'action.....	272
9.4.5	L'inclinaison (positive – négative) de l'influence du DG	278
9.4.6	Les effets de l'influence du DG aux trois étapes	282

9.5	Synthèse – EP3	285
9.5.1	Hypothèses H1 à H5	285
9.5.2	Au-delà des hypothèses.....	290
9.5.3	Conclusion	291
10	SYNTHÈSE – ANALYSE COMPARATIVE DES ÉTUDES DE CAS ET DISCUSSION.....	294
10.1	Général.....	294
10.2	Constats et hypothèses - Le besoin d’exercer l’ART ADMINISTRATIF	294
10.3	Constats au-delà des hypothèses.....	312
10.4	Facteurs facilitants ou inhibiteurs.....	315
10.4.1	Le contexte.....	316
10.4.2	La structure organisationnelle et la gouvernance.....	320
10.4.3	Autres facteurs d’intérêt.....	327
10.5	Discussion.....	331
10.5.1	Relation avec la problématique et le contexte théorique	331
10.5.2	Contribution théorique sur la résolution de la problématique	341
10.5.3	Limites et apports de la thèse.....	346
11	CONCLUSION	352
	BIBLIOGRAPHIE	356

LISTE DES ANNEXES

Annexe A	Enjeux sociopolitiques.....	369
A1	Enjeux sociopolitiques – liste des sujets en cause.....	370
A2	Enjeux sociopolitiques – Réponses EP1.....	371
A3	Enjeux sociopolitiques – Réponses EP2.....	372
A4	Enjeux sociopolitiques – Réponses EP3.....	373
A5	Enjeux sociopolitiques – Réponses cumulatives.....	374
Annexe B	Questionnaire type.....	377
Annexe C	Protocole éthique.....	385
Annexe D	Certification éthique.....	389
Annexe E	Variables de contrôle et d'état : EP1 – EP2 – EP3.....	391
Annexe F	Synthèses d'entrevues EP1.....	393
Annexe G	Synthèses d'entrevues EP2.....	405
Annexe H	Synthèses d'entrevues EP3.....	425

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	Liste des principaux traits archétypaux du leadership selon Pitcher
Tableau 3.2	Moyens d'action en ordre croissant selon leur capacité à être déterminants
Tableau 3.3	Compétences attendues des directions d'établissements d'enseignement
Tableau 4.1	Les propositions synthétiques (VD)
Tableau 4.2	Les propositions analytiques (VI)
Tableau 4.3	Hypothèses générale de recherche
Tableau 4.4	Hypothèses spécifiques qui forme le noyau dur du cadre de référence
Tableau 4.5	Hypothèses spécifiques périphériques au noyau dur du cadre de référence
Tableau 5.1	Opérationnalisation des variables dépendantes (VD)
Tableau 5.2	Explication des variables indépendantes (VI)
Tableau 5.3	Échelle d'évaluation à cinq niveaux
Tableau 5.4	Répondants par catégories de parties prenantes (bases d'action)
Tableau 5.5	Structure générale de recherche
Tableau 6.1	Établissements contactés commission scolaire (A)
Tableau 6.2	Établissements contactés commission scolaire (B)
Tableau 7.1	Le concept « école » selon les répondants de l'EP1
Tableau 7.2	Influence du directeur EP1 par étapes (É)
Tableau 7.3	Contrôle des moyens d'action (MA) par étapes (É)
Tableau 7.4	Contrôle des moyens d'action (MA) aux trois étapes
Tableau 7.5	Critères qui guident le jugement
Tableau 8.1	Influence du directeur EP2 par étapes (É)
Tableau 8.2	Contrôle des moyens d'action (MA) par étapes (É)
Tableau 8.3	Contrôle des moyens d'action aux trois étapes
Tableau 9.1	Le concept « école » selon les répondants de l'EP3
Tableau 9.2	Influence du directeur EP1 par étapes (É)
Tableau 9.3	Contrôle des moyens d'action (MA) par étapes (É)
Tableau 9.4	Contrôle des moyens d'action (MA) aux trois étapes
Tableau 9.5	Critères qui guident le jugement
Tableau 10.1	Possibilité des répondants d'exercer un pouvoir discrétionnaire
Tableau 10.2	Influence que les directeurs peuvent exercer
Tableau 10.3	Influence moyenne des directeurs à chacune des trois étapes
Tableau 10.4	Inclinaison (positive) de l'influence (moyenne) des directeurs
Tableau 10.5	Fréquence des moyens d'action identifiés par les répondants
Tableau 10.6	Importance relative du contrôle des moyens d'action selon les répondants
Tableau 10.7	Besoin d'exercer activement l'ART ADMINISTRATIF
Tableau 10.8	Conditions qui contribuent ou limitent le besoin d'exercer l'ART ADMINISTRATIF
Tableau 10.9	Facteurs relatifs à la gouvernance
Tableau 10.10	Autres facteurs favorisant l'ART ADMINISTRATIF

Tableau A.1	Enjeux sociopolitiques
Tableau A.2	Enjeux sociopolitiques EP1
Tableau A.3	Enjeux sociopolitiques EP2
Tableau A.4	Enjeux sociopolitiques EP3
Tableau A.5	Enjeux sociopolitiques combinés
Tableau B.1	Liste des préoccupations sociopolitiques médiatisées
Tableau B.2	Moyens d'action
Tableau B.3	Influence relative habilitante
Tableau B.4	Variables d'état
Tableau E.1	Variables de contrôle à l'endroit du contexte perçu par les répondants
Tableau E.2	Variables d'état à l'endroit des répondants dans les trois établissements

LISTE DES GRAPHIQUES

- Graphique 7.1 Contrôle que les parties prenantes exercent sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes à l'endroit du directeur (R1.8)
- Graphique 7.2 Influence davantage positive du directeur sur l'ensemble des répondants par étapes
- Graphique 7.3 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action toutes étapes et répondantes confondues
- Graphique 8.1 Contrôle que les parties prenantes exercent sur les six moyens d'action pour influencer le DG selon ce dernier (R2.14)
- Graphique 8.2 Influence davantage positive du DG sur l'ensemble des répondants par étapes
- Graphique 8.3 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action toutes étapes et répondantes confondues
- Graphique 9.1 Contrôle que les parties prenantes exercent sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le DG (R3.14)
- Graphique 9.2 Influence davantage positive : l'ensemble des répondants par étapes
- Graphique 9.3 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action toutes étapes et répondants confondus
- Graphique F.1 Contrôle que la majorité des directeurs exerce sur les moyens d'action à chacune des trois étapes auprès du DGAAE (R1.1)
- Graphique F.2 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès de la présidente du CE (R1.2)
- Graphique F.3 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès d'une mère bénévole (R1.3)
- Graphique F.4 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès d'une enseignante de 3^e (R1.4)
- Graphique F.5 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès d'une enseignante de 5^e (R1.5)
- Graphique F.6 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès de la responsable du service de garde (R1.6)
- Graphique F.7 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès d'une enseignante spécialisée (R1.7)
- Graphique G.1 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le président du CA (R2.1)
- Graphique G.2 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la représentante de la congrégation (R2.2)
- Graphique G.3 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la représentante du personnel (R2.3)
- Graphique G.4 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la présidente de l'association des parents (R2.4)
- Graphique G.5 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le directeur pédagogique (R2.5)
- Graphique G.6 Contrôle qu'exercent les membres de l'équipe-école sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le directeur pédagogique (R2.5)
- Graphique G.7 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le directeur de l'EP2A (R2.6)

- Graphique G.8 Influence de l'équipe-école sur le directeur de l'EP2A (R2.6)
- Graphique G.9 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes une enseignante de 3^e (R2.7)
- Graphique G.10 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une enseignante de 5^e (R2.8)
- Graphique G.11 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le responsable des services éducatifs (R2.9)
- Graphique G.12 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la responsable de la musique (R2.10)
- Graphique G.13 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une adjointe administrative (R2.11)
- Graphique G.14 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la responsable du service de garde (R2.12)
- Graphique G.15 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une préposée à l'entretien (R2.13)
- Graphique H.1 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon un membre du CA (R3.2)
- Graphique H.2 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon un parent (R3.3)
- Graphique H.3 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la DGA (R3.5)
- Graphique H.4 Contrôle qu'exercent les membres de l'équipe-école sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes (R3.5)
- Graphique H.5 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une enseignante de 1^{ère} (R3.6)
- Graphique H.6 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une enseignante 5-6^e (R3.7)
- Graphique H.7 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une enseignante arts 5-6^e (R3.8)
- Graphique H.8 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la responsable d'éducation et service de garde (R3.9)
- Graphique H.9 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une éducatrice (maternelle et service de garde) (R3.10)
- Graphique H.10 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la responsable de l'informatique (R3.11)
- Graphique H.11 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le responsable l'adjointe administrative (R3.12)
- Graphique H.12 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la préposée à l'entretien (R3.13)

LISTE DES FIGURES

- Figure 4.1 L'ART ADMINISTRATIF comme processus dynamique d'évaluation en trois étapes
- Figure 5.1 Positionnement des directeurs d'établissements
- Figure 5.2 Algorithme du questionnaire d'entrevue
- Figure 6.1 Structure simplifiée d'une commission scolaire
- Figure 6.2 Structure simplifiée du réseau privé
- Figure 6.3 Configuration organisationnelle d'un établissement privé

ABREVIATIONS

CA	Conseil d'administration de l'établissement
CE	Conseil d'établissement
DGA	Direction générale adjointe
DGA AE	Direction générale adjointe aux affaires éducatives de la commission scolaire
DGAE	Direction générale adjointe à l'enseignement de la commission scolaire (Cas-0)
EP1, 2,3	Établissements primaires 1 ; 2 ; et 3
FEEP	Fédération des établissements d'enseignement privés
FQDE	Fédération québécoise des directions d'établissements d'enseignement
GPR	Gestion par résultats
I _n	Indicateur « n »
LIP	Loi sur l'instruction publique
NAP	Nouvelle administration publique
NGP	Nouvelle gouvernance publique (TCP, NMP, NAP, les réseaux)
NMP	Nouveau management public
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MCCCF	Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine
MSP	Motivation du secteur public
P _n	Proposition synthétique « n » sous forme d'effet qui caractérise une étape
SERQ	Syndicat de l'enseignement de la région de Québec
TCP	Théorie des choix publics
TED	Trouble envahissant d'apprentissage
TIC	Technologie des l'information et des communications
X _n	Proposition analytique « n »

1 INTRODUCTION

Cette thèse porte sur la mise en œuvre des politiques publiques. Lorsque des imprévus se présentent, c'est alors l'occasion pour certaines directions administratives de remplir une fonction stratégique. Celle-ci consiste à adapter la mise en œuvre d'une politique publique pour tenir compte du contexte spécifique d'un environnement. Cette fonction stratégique, nous l'intitulerons : « ART ADMINISTRATIF ». Nous aborderons cette fonction stratégique dans la perspective du système d'éducation du Québec.

Nous situons notre intérêt dans le champ du management des politiques publiques. Nous évaluons le rôle stratégique de certaines directions administratives du point de vue de leur participation active au processus d'élaboration des politiques publiques (Lipsky, 1980; Meyers et Vorsanger, 2003; Painter, 2002; Painter et Pierre, 2005). Nous empruntons une approche institutionnaliste qui consiste à évaluer la capacité de mettre en œuvre une politique publique, en fonction des capacités structurantes des institutions impliquées.

L'ART ADMINISTRATIF s'inspire de l'œuvre de Clausewitz : *De la guerre*, ainsi que d'un concept existant dans le secteur militaire, à savoir, « l'art opérationnel ». *De la Guerre* sert d'appui à l'art opérationnel (Hahlweg, 1980) que nous présentons comme une fonction de méso-gouvernance. Clausewitz situe la norme non dans le simple, mais plutôt dans l'instable et l'irrégulier. Il inverse la perception de ce qui est en principe attendu, et de ce qui est tenu pour marginal (Beyerchen, 1994). Pouvoir agir dépend alors d'une faculté à poser un jugement critique. Celui-ci prend une importance stratégique lorsqu'il tient en interaction, les modes d'action qui se précisent sur le terrain, avec la situation politique du moment. Une jonction stratégique avec la décision politique peut ainsi s'effectuer sur le terrain, pour tenir compte des contraintes et des occasions d'agir.

Notre questionnement porte sur les irrégularités parce que certains sujets en cause (*issues*) sont sensibles au paysage sociopolitique. Celles-ci sont comparables à des frictions (Clausewitz dans Hahlweg, 1980 ; Williamson, 1994). Leurs conséquences sont imprévisibles. Pour

amoindrir leurs effets, les administrateurs publics peuvent, dans les limites de leurs compétences professionnelles et de leurs responsabilités, agir selon leur discrétion (Garant, 2010; Pelletier, 2011). Leur rôle actif tient alors au libre arbitre, et à la marge de manœuvre¹ accordée à chaque intervenant, dans leurs interactions avec les citoyens.

Les directeurs des établissements d'enseignement ont l'occasion de remplir une fonction stratégique, en influençant comment sera utilisée cette marge de manœuvre. Ils doivent assumer ce rôle parce que le projet éducatif de chaque établissement est tenu d'adapter le Régime pédagogique du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour tenir compte des besoins spécifiques de la population. Cette autonomie justifie un rôle actif, et ce rôle actif fait appel à la créativité. Les directeurs d'établissements peuvent habiliter et orienter cette créativité lors de situations irrégulières. La problématique que nous désirons explorer est précisément l'exercice de cette fonction stratégique.

La problématique consiste à assumer le rôle stratégique qu'implique cette autonomie, dans une approche orientée sur la mission éducative du système d'éducation. En évaluant si et comment l'ART ADMINISTRATIF peut être mis en application, nous pouvons obtenir une indication de la capacité d'adaptation et de renouvellement de la politique d'éducation du Québec. La réalisation du projet éducatif de chaque établissement d'enseignement est ainsi mise en relation avec le bien public.

Nous entreprendrons la recension des écrits en précisant philosophiquement l'importance que nous accordons à la « faculté de juger » (Kant, 1968). Notre référence à « l'Art » fait ressortir que la nature de l'intervention doit qualitativement accéder, intuitivement, à un ordre supérieur d'intelligibilité (Gödel dans Cassou-Noguès, 2012), pour découvrir ce qui est équitable dans une société pluraliste. Ce sens d'unité et d'équilibre s'exprime par un jugement esthétique (Habermas, 2008; Strati, 2002) qui induit le sentiment partagé, de contribuer au bien public (Gawthrop, 1998), par des choix intelligents (Painter, 2002).

¹ Nous expliquerons plus loin que la nature de leurs fonctions s'accompagne d'une marge de manœuvre (Garant, 2010), à l'intérieur de laquelle ils ont l'autorité d'exercer un pouvoir discrétionnaire.

Nous avons voulu explorer comment ce jugement critique pouvait se manifester dans une fonction stratégique. L'art opérationnel a été introduit pour pallier aux limites qui accompagnaient le modèle hiérarchique, parce que la réalisation d'un grand plan s'expose toujours à des imprévus. Il fallait permettre au modèle d'être plus réactif, alors que la bureaucratie administrative, elle, gagnait en complexité pour coordonner des opérations à une échelle de plus en plus grande.

La connaissance de l'art opérationnel est vraisemblablement peu répandue. Nous nous permettons donc d'apporter, d'entrée de jeu, des précisions. L'art opérationnel part du principe que les opérations militaires ont des incidences politiques. L'issue ultime n'est jamais un absolu qui échapperait aux éventuelles conséquences politiques (Clausewitz dans Chaliand, 2006). La décision politique et la mise en œuvre jouent l'une sur l'autre (Clausewitz dans Hahlweg, 1980), et assurer une jonction entre ces deux niveaux constitue une fonction stratégique. Le concept évoque ainsi l'idée qu'il soit nécessaire d'assumer délibérément ce rôle stratégique directement en théâtre d'opérations. Nous trouvons important de retenir que l'art opérationnel s'exerce précisément là où cette jonction stratégique doit s'opérer.

La pensée à ce niveau opérationnel est qualitativement globale. Elle incarne « le » palier supérieur sur le terrain qui, dans les faits, commande et oriente les idées créatives et audacieuses (Jarymowycz, 2010). Le commandement opérationnel doit être en position d'évaluer les possibles incidences politiques des moyens qu'il privilégie pour arriver à ses fins. Il doit contrôler tous les moyens qui affectent les opérations dans son secteur, compte tenu des facteurs matériels, économiques, technologiques, sociologiques, psychologiques (le moral), et politiques (Hahlweg, 1980, Chaliand 2006). Nous associerons ces facteurs à des moyens d'action² (matériel, commandes, informationnel, positionnel, relationnels et normatif). L'étendue du contrôle de ces moyens d'action circonscrit l'influence pouvant être exercée (Lemieux, 2006). L'art opérationnel est une fonction stratégique qui se distingue de la « capacité administrative » qui nous renvoie aux fonctions de management des ressources humaines et matérielles (Painter, 2002).

² Ces moyens d'action s'appliquent aux relations d'influence, dans toutes les organisations.

Nous poursuivrons notre recherche littéraire pour nous situer dans le contexte des enjeux qui affectent l'administration publique contemporaine, et des solutions que nous permet d'envisager la nouvelle gouvernance publique³ (NGP). Dans l'optique de la NGP, nous étendrons à d'autres secteurs notre interprétation du rôle stratégique, introduit par le biais de l'art opérationnel. Nous associerons ce rôle stratégique à une capacité politique (*policy capacity*). Celle-ci repose sur un mode de gouvernance ouvert à un processus décisionnel davantage négocié et mis en relation avec le bien public (Painter, 2002; Painter et Pierre, 2005). Cette capacité politique a pour effet d'établir des orientations stratégiques pouvant affecter les politiques publiques (Peters, 1996).

L'analyse structurale permettra d'évaluer si les directeurs d'établissement d'enseignement peuvent s'immiscer dans ce rôle stratégique. Notre regard se posera plus particulièrement sur la position structurale centrale de l'acteur dominant (Lemieux, 2006). Ce positionnement central (Lemieux et Ouimet, 2004) dépend de l'influence pouvant être exercée sur toutes les parties prenantes en cause. Selon l'étendue du contrôle des moyens d'action dont il dispose, un directeur d'établissement pourra occuper une position structurale qui en fait un attracteur étrange capable de favoriser l'unité d'action, en dépit d'un chaos apparent (Bovaird, 2008). Pour lier l'ART ADMINISTRATIF à un jugement esthétique, nous posons la condition qu'une base d'action doit occuper non seulement la position structurale de l'acteur dominant, mais aussi exercer une influence « davantage » positive à l'endroit des parties prenantes activement impliquées.

Ces différents concepts aideront à comprendre la transposition de l'art opérationnel à l'ART ADMINISTRATIF, en adaptant le modèle associé à la bureaucratie classique aux particularités de la NGP, dans une application à un champ empirique non militaire. Le cadre de référence nous permettra de préciser en détail les concepts qui circonscrivent l'ART ADMINISTRATIF. Nous pourrons ensuite expliquer si et comment un directeur d'établissement d'enseignement peut occuper la position structurale de l'acteur dominant (Lemieux, 2006), et exercer la fonction stratégique qui répond à la problématique soulevée.

³ Nous associons à la nouvelle gouvernance publique les courants de la théorie du choix public (TCP) et du nouveau management public (NMP) ainsi que de la nouvelle administration publique (NAP).

Cette influence devrait se manifester au cours de trois étapes. Ces étapes sont celles du repérage des frictions et des solutions possibles, puis des décisions, et, finalement, une troisième qui consiste à effectuer les changements. En principe, nous considérons que tous les directeurs puissent manœuvrer en marge du simple, de la règle, et de la régularité, et, potentiellement, assumer ce rôle stratégique. Nous anticipons trouver ces conditions imprévisibles dans un environnement diversifié, complexe et dynamique. Tel un commandant du niveau opérationnel, un directeur d'école devrait pouvoir contrôler tous les moyens d'action dont il a besoin, pour influencer toutes les parties prenantes en cause, tout au long des trois étapes.

Un système a un « centre de gravité » (Clausewitz dans Halweg, 1980 ; Chaliand, 2006). Pour tenir compte du plus grand besoin d'autonomie des établissements d'enseignement, nous associerons les directeurs au centre de gravité du système d'éducation. Dans la mesure où ils pourront occuper la position structurale de l'acteur dominant, il leur revient d'exercer l'ART ADMINISTRATIF. Nous y voyons une fonction stratégique essentielle au maintien de l'intégrité du système, lorsque les établissements sont confrontés à des situations irrégulières, d'intérêt sociopolitique. Par conséquent, évaluer la capacité des directeurs à assumer ce rôle stratégique offre une façon d'évaluer la robustesse (ou fragilité) du système d'éducation. Cette lecture nous place dans le champ du management des politiques publiques. Idéalement, l'ART ADMINISTRATIF devrait avoir pour effet d'actualiser à la marge la politique d'éducation, non de façon accidentelle, mais de façon délibérée.

Notre position ontologique et épistémologie « réaliste critique » circonscrit l'approche méthodologique que présentera le devis de recherche. Nous supposons que l'ART ADMINISTRATIF soit un idéal, et qu'il puisse réellement exister. D'entrée de jeu, nous reconnaissons que la présence du concept puisse toutefois n'être que partielle, et se manifester que de façon incomplète, voire même atypique. Cette recherche exploratoire aidera à mieux comprendre la nature des forces qui facilitent, ou qui inhibent, l'activation de l'ART ADMINISTRATIF.

Pour comprendre comment l'ART ADMINISTRATIF se manifeste, nous effectuerons une analyse structurale (Lemieux, 2006) des relations d'influence des directeurs des établissements d'enseignement avec les diverses parties prenantes en cause, lors de situations irrégulières. Notre devis de recherche prévoit trois études de cas auprès d'établissements de l'ordre d'enseignement du primaire. Les établissements qui nous intéressent devraient être exposés à un environnement diversifié, complexe et dynamique. Notre préférence pour une approche intensive privilégie des entrevues semi-dirigées auprès de personnes activement impliquées, dans le but de déterminer si et comment l'ART ADMINISTRATIF se manifeste, ou pourrait se manifester, comme modèle idéal.

Toutes les entrevues semi-dirigées ont pour point de départ le même canevas. La présentation des résultats, pour chacun des cas, suivra cette structure. Celle-ci sera également reprise pour exposer une synthèse de l'ensemble des résultats. Notre approche méthodologique, bien que structurée, demeure qualitative et ne se prête pas à des inférences statistiques. Toutefois, elle donne un aperçu à ce dont nous pouvons être en mesure d'anticiper. Nous précisons aussi que l'analyse structurale ne permet pas d'évaluer la performance des individus, ni même les effets de l'ART ADMINISTRATIF. L'analyse des résultats aura pour objet de révéler si les directeurs des établissements approchés occupent la position structurale de l'acteur dominant, et de comprendre la nature de leur implication avec l'ART ADMINISTRATIF.

Enfin, soulignons que l'ART ADMINISTRATIF est présenté dans une perspective humaniste, où la poursuite de justifications élevées accorde autant que possible, aux parties prenantes concernées, la liberté de faire des choix. Premièrement, en offrant aux citoyens la possibilité d'exprimer leurs préférences. Deuxièmement, parce que les intervenants de terrain ont l'occasion de remplir un rôle actif dans la poursuite d'un bien collectif, lors de situations irrégulières. Comme précision additionnelle, nous considérons que notre concept rejoint les enjeux de gouvernance, la stratégie, et, sans être exhaustif, pose un intérêt pour le management organisationnel, le leadership et l'éthique, dans ce que ces différentes disciplines peuvent avoir en commun. L'approche structurale mobilise divers schèmes d'analyse, et, par conséquent, est transdisciplinaire.

2 LA PROBLÉMATIQUE

Préciser l'intérêt pour le sujet de recherche et la nature de la problématique appliquée à un objet empirique.

2.1 L'objet théorique

Nous sommes partis d'une idée de recherche qui prenait comme point de départ la discrétion accordée aux administrateurs de terrain, là où le gouvernement est en contact avec la population. En interagissant avec les citoyens, les administrateurs publics ont l'occasion et le devoir de jouer un rôle actif dans la mise en œuvre des politiques publiques, surtout lorsqu'ils font face à des imprévus. Ce rôle actif tient au libre arbitre. Or le mode typique du fonctionnement bureaucratique écarte, tant que possible, le libre arbitre, lui préférant la standardisation, la planification, et l'efficacité économique (Weber, 1995). Nous décelons ainsi une faille d'ordre systémique qui empêche de donner un sens légitime à l'activation d'une puissance d'agir autoporteuse et consciente des enjeux politiques en cause, d'où le besoin de combler un manque de connaissances.

La condition à améliorer est la puissance d'agir des administrateurs publics lors de situations irrégulières, et la problématique consiste à remplir la fonction stratégique qui génèrera cette puissance d'agir, et que nous intitulerons l'ART ADMINISTRATIF. Nous aborderons l'analyse de la problématique en premier lieu d'une façon conceptuelle, en établissant d'entrée de jeu que ce rôle stratégique devrait revenir au palier hiérarchique le plus près possible des administrateurs de terrain. Notre objet empirique est le système d'éducation québécois, et le palier hiérarchique qui retient notre attention est celui des directeurs des établissements de l'ordre d'enseignement du primaire. Nous situons donc la problématique à ce niveau et désirons comprendre comment un directeur d'établissement peut assumer cette fonction stratégique. Notre intérêt de recherche relève du domaine de la stratégie puisque la problématique réside dans l'obligation de créer une unité entre, d'une part, le rôle actif des éducateurs et professionnels de terrain directement en contact avec la population, et, d'autre part, les enjeux politiques qui affectent l'orientation générale de la politique d'éducation.

Pour situer le sujet, nous nous rapportons à la représentation traditionnelle du processus de la décision politique. Elle situe l'activité administrative à l'étape de mise en œuvre, en aval de l'activité politique (Anderson, 2000; Lasswell, 2002). L'archétype wébérien de la domination bureaucratique légale (Weber, 1995) correspond bien à cette image, d'une administration neutre, préoccupée par les questions d'efficacité. À cette fin, les contraintes légales ont l'effet systémique de favoriser une structure impersonnelle de contrôle. Celle-ci laisserait aux élus le soin de préciser les choix normatifs. Les administrateurs n'auraient alors qu'à se concentrer sur l'exécution efficace de la programmation stratégique. Les choix laissés à leur discrétion devraient ainsi être rationnellement ordonnés aux finalités envisagées. Cette logique circonscrit le pouvoir discrétionnaire des administrateurs au niveau du management organisationnel. Sa manifestation devrait être l'exception, porter sur les moyens, et traitée prudemment.

Les situations imprévues et le besoin d'exercer un pouvoir discrétionnaire occupent une place primordiale dans cette thèse, mais ne sont pas en soi la problématique. Nous considérons plutôt que les imprévus font partie de la pratique, et pour éviter que la bureaucratie publique ne devienne un terrain stérile, les administrateurs publics ont besoin d'une marge de manœuvre (Garant, 2010). La problématique consiste alors à maintenir un encadrement stratégique favorable au rôle actif des administrateurs publics, c'est-à-dire, qui facilite l'exercice légitime du pouvoir discrétionnaire. Afin de comprendre le besoin d'exercer un rôle stratégique, il nous revient de justifier l'intérêt accordé aux imprévus. Nous précisons ensuite exactement ce que nous entendons par pouvoir discrétionnaire, dans l'administration publique.

En principe, les administrateurs devraient simplement réaliser les programmes publics conformément aux orientations ministérielles. Cependant, l'action est inévitablement confrontée à des « frictions » qui offrent une résistance non prévue (Clausewitz dans Hahlweg, 1980; Williamson, 1994). Williamson reproche aux modèles économiques de traiter le temps de management, nécessaire à la préparation et aux suivis, comme étant nul. Notamment, les parties prenantes ont besoin de temps pour apprendre à travailler ensemble. Les « frottements » s'avèrent inévitables et augmentent le coût des transactions (Williamson, 1994). D'une part, l'avenir est incertain et les décisions d'un acteur dépendent des réactions des autres. D'autre

part, l'être humain ne dispose que d'une rationalité limitée, à cause de son incapacité cognitive à résoudre tous les problèmes de calcul, et de compréhension (Simon, 1976).

L'imprédictibilité est un élément central des propos de Clausewitz (Beyerchen, 1994). Elle s'explique par la non-linéarité des rapports entre les éléments du système, en raison des interactions, des frictions et du hasard. Les interactions sont dynamiques parce qu'elles concernent des sujets vivants et réactifs (Hahlweg, 1980). Leurs réactions peuvent prendre une ampleur démesurée à cause de leur sensibilité aux effets moraux (motivation). Les frictions sont des phénomènes imprévisibles, non linéaires, et causent l'entropie du système⁴. Clausewitz les compare aussi à des bruits qui véhiculent des informations déformant la réalité, la rendant encore plus obscure. Une source de friction pourrait initialement paraître insignifiante, mais s'amplifier au point de produire des macro-effets⁵. Par conséquent, la possibilité de considérer les choses en connexion avec le « tout » tient du hasard. Il devient difficile dans une approche réaliste de placer les découpages dans la perspective d'un tout interactif, à cause de la diversité et de la délimitation incertaine de tous les rapports. Essentiellement, la lecture des conditions initiales demeure incomplète. Certains facteurs peuvent passer inaperçus, ou leur importance être mal évaluée.

Ainsi se présente, aux administrateurs publics, une occasion de faire preuve de bon jugement. La planification demeure une entreprise incomplète, particulièrement pour les systèmes ouverts et décentralisés (Mintzberg, 2004; Bovaird, 2008). Les contraintes légales ne réussissent pas toujours à bien circonscrire l'intervention publique (Frederickson et Smith, 2003). Les limites y sont non seulement floues, mais mobiles, et dépendent de l'activité en question, selon les raisons d'opportunité (Merikoski, 1958). Le besoin d'accorder aux administrateurs publics un plus grand pouvoir discrétionnaire s'amplifie avec la complexité des tâches (Meyers et Vorsanger, 2003). De plus, selon les secteurs, « la marge de manœuvre d'un décideur dans l'appréciation des faits ou des éléments d'un dossier peut varier considérablement » (Garant, 2010, p.185). Nous considérons donc incontournable de reconnaître que les administrateurs publics puissent disposer d'une marge de manœuvre à l'intérieur de laquelle ils exerceront un pouvoir discrétionnaire.

⁴ Parce qu'elles causent des pertes d'énergies.

⁵ Nous sommes tout autant préoccupés par les effets potentiellement plus vastes, non seulement ceux manifestés.

Pour préciser ce qu'est le pouvoir discrétionnaire, nous devons d'abord le contraster au pouvoir lié, dans les situations où il y a délégation administrative. Le pouvoir discrétionnaire débute là où le pouvoir lié arrête. La législation confie au ministre l'exercice des fonctions administratives et des pouvoirs qui en accompagnent l'exercice, et autorise expressément la délégation administrative (Pelletier, 2011). Les tribunaux acceptent qu'une délégation administrative puisse être implicitement autorisée lorsqu'elle porte sur des actes accomplis dans l'exercice d'un **pouvoir lié**, de pure exécution administrative, ou exceptionnellement, **discrétionnaire**. Dans ce dernier cas, cet exercice doit être « encadré par des normes, que cette délégation soit ou non formellement exprimée » (Pelletier, 2011, p.422). Il y a **pouvoir lié** lorsqu'un administrateur est tenu, en vertu d'une règle de droit, de prendre une décision plutôt qu'une autre. Il y a **pouvoir discrétionnaire** lorsque sa conduite n'est pas dictée à l'avance par le droit, et qu'il est libre de faire un choix, à l'intérieur des limites imposées par la loi.

La distinction entre le **pouvoir lié** et le **pouvoir discrétionnaire** réside essentiellement dans la liberté de faire un choix, lorsqu'une autorité administrative prend une décision (Garant, 2010). Par conséquent, « le pouvoir discrétionnaire des autorités administratives permet à ces dernières d'adopter ce qu'elles croient être la meilleure de plusieurs alternatives décisionnelles » (Issalys et Lemieux dans Garant, 2010, p.180). En somme, « la distinction entre le pouvoir discrétionnaire et le pouvoir lié concerne l'opportunité d'agir ou de ne pas agir, et de prendre la mesure appropriée suivant les circonstances ou le contexte » (Garant, 2010, p.183) ; le pouvoir discrétionnaire s'opposant au pouvoir lié.

Le pouvoir implicite (tant discrétionnaire que lié) de prendre une décision au nom du ministre découle normalement de la définition des tâches de chaque fonctionnaire. L'article 2136 du Code civil prévoit que « les pouvoirs du mandataire s'étendent non seulement à ce qui est exprimé dans le mandat, mais encore à tout ce qui peut s'en déduire. Le mandataire peut faire tous les actes qui découlent de ces pouvoirs et qui sont nécessaires à l'exécution du mandat ». Dans cette logique, compte tenu du poste occupé, et de l'autorité supérieure habilitée à déléguer, un fonctionnaire bénéficie implicitement d'une autorité apparente à prendre certaines décisions sans autorisation expresse, lorsque la délégation implicite porte sur des actes de pure

exécution matérielle ou administrative (Pelletier, 2011). Mais lorsque ce n'est pas le cas, il est plus difficile de cerner ce qui peut être implicitement délégué.

Pour résumer ce qu'est le pouvoir discrétionnaire, quelques définitions sont offertes ci-dessous :

Le dictionnaire de politique *La Toupie* offre une définition qui résume bien ces explications :

« le **pouvoir discrétionnaire d'une administration** est le pouvoir de prendre une décision avec une plus ou moins grande liberté, en disposant d'une **latitude d'appréciation de l'opportunité**. Ce principe de pouvoir discrétionnaire est cependant soumis au **principe de légalité** ».

Garant (2010, p.180) cite Atkinson, auteur québécois, lequel fait un lien entre la discrétion administrative et les politiques publiques :

« Un instrument important du gestionnaire qui élabore et met en œuvre une politique. Le pouvoir discrétionnaire qui en découle est un pouvoir établi par la loi, qui permet de prendre des décisions dans des cas spécifiques à partir d'un choix de décisions possibles ».

Garant (2010, p.184) propose ce qu'il qualifie « la meilleure » définition:

« la faculté d'agir ou de ne pas agir, ou de prendre les mesures appropriées suivant les circonstances ou le contexte en jugeant l'opportunité au regard de l'intérêt public ».

Nous devons souligner que le pouvoir discrétionnaire n'est jamais absolu, ne doit pas devenir arbitraire, et ne s'exerce que pour des motifs valables. Le pouvoir discrétionnaire n'est légitime que si les choix s'exercent dans le bien public, avec compétence, se conforme à des procédures, dans le respect des règles de justice naturelle ou d'équité procédurale (Protecteur du citoyen, 2004). L'ouverture au pouvoir discrétionnaire s'accompagne toujours d'une grande retenue. Remplir un rôle plus actif est une entreprise difficile à réaliser. Nous ne pouvons sous-estimer l'importance du modèle de la bureaucratie légale professionnelle qui a guidé l'expansion de l'administration publique professionnelle québécoise depuis 1960, et qui désirait justement se distancer des pratiques arbitraires, à la faveur de principes administratifs plus rigoureux⁶.

⁶ Nous n'avons qu'à nous référer aux irrégularités de la gestion municipale dans l'octroi des contrats de construction, plus particulièrement à Montréal et à Laval mis à jour par la commission Charbonneau (2012-2013). Il ne saurait être question de justifier le favoritisme et des pratiques illégales au détriment des citoyens. Les manquements sont évalués en fonction d'une rigueur administrative qui aurait du être en place, qui ne l'était pas, et qui devra être rétablie avec zèle pour regagner la confiance des citoyens.

Les explications apportées semblent quelque peu ambivalentes en ce qu'elles sont toujours nuancées de façon à simultanément justifier et limiter la discrétion accordée. Il nous semble plus important de faire ressortir qu'une autorité compétente et habilitée à exercer un pouvoir discrétionnaire a le devoir d'exercer un pouvoir discrétionnaire, lorsque les circonstances l'exigent (Protecteur du citoyen, 2004). Le refus d'exercer un pouvoir discrétionnaire en se retranchant derrière une directive de portée générale, plutôt que de décider au cas, constitue une abdication devant une obligation. L'administration qui détient les pouvoirs nécessaires, pour lui permettre d'agir de façon réaliste et efficace, a le devoir d'exercer sa compétence. L'administrateur « peut être obligé d'agir lorsqu'il est sollicité par un administré en certaines circonstances : c'est ce qu'on appelle l'obligation d'exercer son pouvoir discrétionnaire » (Garant, 2010, p.194). Nous soulevons donc, d'une part, que la discrétion pouvant être accordée à l'administration publique ne peut se limiter, au sens strict, à une appréciation pragmatique des fonctions administratives. D'autre part, les administrateurs publics ont le devoir de demeurer vigilants aux irrégularités qui ne sont pas toujours apparentes⁷, et d'assumer un rôle actif lors de situations plus sensibles.

La compétence à exercer un pouvoir discrétionnaire est inévitablement une question de « bon » jugement difficile à définir parce que nous ne pouvons opérationnaliser clairement le concept d'équité. Cette compétence implique que l'autorité administrative doive, toute considération faite des normes objectives minimales (égalité), adapter (subjectivement) ses décisions à chaque situation (équité), en mettant l'accent sur l'esprit et la finalité des lois. Nous devons tenir compte que « le principe d'égalité n'est pas synonyme d'uniformité, [et] l'égalité dans la différence se nomme l'équité » (Protecteur du citoyen, 2004, p.18). La frontière entre un acte raisonnable et un acte déraisonnable ne se tranche pas en termes absolus, si bien que, même d'un point de vue légal, il soit impossible⁸ d'encadrer clairement l'exercice du pouvoir discrétionnaire parce que l'équité laisse place à interprétation. D'un point de vue administratif,

⁷ Des procédures en apparence justes pour la majorité pourraient au contraire pénaliser une minorité de citoyens en limitant leur liberté ou droit à l'émancipation. Cette violence systémique a pour perversion d'être invisible aux yeux de la majorité qui n'est pas pénalisée par la règle générale. Par exemple, il semblerait juste d'imposer la restriction de ne pas apporter d'animaux en classe. Cette interdiction serait par contre plus contraignante pour un non-voyant accompagné de son chien Mira.

⁸ Le droit administratif fait une distinction entre l'organisation du pouvoir de l'État, au niveau des organes politiques encadrés d'une part par le droit constitutionnel, et, d'autre part, l'action administrative. La distinction n'a pas partout le même sens et contenu, et la frontière qu'elle entend tracer n'est pas nette (dans *Universalis*).

l'impossibilité de clairement séparer le contenu rationnel du contenu non rationnel a par ailleurs déjà depuis longtemps été évoquée (Simon, 1976). Là où il y a matière à discrétion, les choix déclinent des valeurs, et le jugement qui anime le pouvoir discrétionnaire a un caractère normatif qui rend impossible une démonstration purement rationnelle. Il nous apparaît donc clair que resserrer le cadre hiérarchique ne peut offrir de réponses plus adéquates.

Au contraire, plutôt que de contenir le libre arbitre, une centralisation excessive pourrait inciter les membres d'une organisation à s'opposer aux attentes formelles qui leur seraient imposées. Les contrôles impersonnels peuvent menacer les schémas collectifs qui permettent aux individus d'interpréter leurs actions et d'opérer au quotidien, et justifier une résistance à l'autorité hiérarchique qui ne peut espérer tout contrôler (Crozier, 1963 ; Sandfort, 2000). Par conséquent, plus l'autorité augmente ses mécanismes de contrôle, plus elle circonscrit son encadrement formel, et du même coup, met à découvert l'espace qui se trouve à l'extérieur de cet encadrement et qui pourrait être utilisé pour créer un effet de clivage. (Crozier, 1963)

Les membres d'une organisation ne peuvent non plus être simplement considérés comme un individu collectif, doté d'une volonté propre et prévisible. Au contraire, leurs choix sont animés par des raisons individuelles⁹. Les modalités de participation au groupe ne sont définies que partiellement. L'organisation peut être considérée comme un lieu d'interactions latentes que les individus activent stratégiquement, pour donner à leur rôle, l'interprétation la plus conforme à leurs préférences (Crozier dans Rojot, 2003, p.216). L'individualisme méthodologique met l'accent sur l'acteur individuel, rationnel en intention, et qui existe concrètement (Rojot, 2003, p.213). Les choix individuels façonnent ce que l'organisation accomplit. Mais la pression pour la performance et l'innovation encourage aussi le recours à des voies irrégulières. Lorsqu'un individu ne dispose pas des moyens jugés socialement acceptables pour atteindre des buts promulgués par les valeurs culturelles, il peut se montrer innovateur pour arriver à ses fins par des moyens non institutionnalisés, et associés à un comportement déviant (Merton, 1997).

⁹ Les tenants de la théorie du choix rationnel attachent une grande importance à la motivation de l'agent.

Force est de reconnaître les implications du pouvoir discrétionnaire des administrateurs publics, hors des limites du contrôle légal¹⁰, là où l'imprévisible et l'arbitraire se structurent par leur « auto limitation », tout au moins en prolongement du cadre juridique (Issalys et Lemieux, 2009, p.48). Notre analyse de l'objet théorique est pertinente puisqu'elle soulève que les décisions administratives renferment des valeurs qui, ultimement, peuvent considérablement influencer le processus politique (Frederickson et Smith, 2003 ; Meyers et Vorsanger, 2003). Des décisions en principe opératoires affectent l'orientation des politiques publiques, lorsqu'elles apportent un contenu substantif qui structure la vie et les opportunités des citoyens (Lipsky, 1980). Certes, il y a lieu de distinguer le pouvoir discrétionnaire portant sur l'exécution d'activités opérationnelles, des valeurs officiellement privilégiées dans l'élaboration des politiques publiques (Garant, 2010). Mais, notre approche rejette l'étanchéité de cette séparation, en reconnaissant que les choix des administrateurs de terrain ont une incidence sur le contenu normatif d'une politique publique.

Nous considérons donc pertinent d'explorer la problématique sous l'angle des situations irrégulières qui se prêtent mal à la séparation « moyens – valeurs » qui accompagne la représentation classique du processus de la décision politique débouchant sur la mise en œuvre administrative. C'est-à-dire lorsque les enjeux sociaux sont complexes et les moyens d'intervention diversifiés. Dans de telles situations, les élus et hauts fonctionnaires éprouveraient des difficultés à prendre les décisions qui permettent d'orienter ponctuellement les politiques (Peters, 1996)¹¹. Le discours officiel aurait plutôt tendance à détourner l'attention de ce qui se passe réellement. Il deviendrait ainsi plus difficile de dégager une vision claire de la réalisation d'un programme, par l'entremise de moyens formels (Selznick, 1966). Comme les administrateurs de terrain agissent en temps réel, ils apportent dans leurs routines journalières une substance – *policy outcomes* (Lipsky, 1980) – en se préoccupant davantage des questions de faisabilité, que de l'idéologie politique ou d'effets visibles à court terme¹² (Peters, 1996 ; Meyers et Vorsanger, 2003). À cet effet, Lipsky (1980, p.3) définit les administrateurs de terrain (*Street level bureaucrats*) comme « *public service workers who interact directly with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work* ». Bien que

¹⁰ Le beigne est utilisé comme métaphore pour représenter un vide (trou) qui laisse place à un pouvoir discrétionnaire entouré par un encadrement légal.

¹¹ En prenant exemple sur le secteur de la santé, les ministres tendent à répondre aux priorités du moment par des orientations ministérielles qui se superposent à la politique sans y référer (CSBE, 2004, p.47).

¹² Ils doivent cependant être investis des pouvoirs nécessaires et appuyés (Peters, 1996).

tous les paliers hiérarchiques puissent en principe exercer un pouvoir discrétionnaire, les administrateurs de terrain constituent collectivement une puissance d'agir. La problématique consiste à mettre en place des conditions qui puissent stratégiquement habiliter et influencer cette puissance d'agir, mais, considération faite des enjeux politiques en cause.

La lecture de la problématique doit aussi tenir compte des caractéristiques du cadre institutionnel parce qu'elles permettent de discerner ce qui est légitime ou non. La théorie des choix publics (TCP) et le nouveau management public (NMP) suggèrent d'accroître le recours aux mécanismes de marché, la décentralisation, et l'autonomie des administrateurs publics de terrain, pour que soient prises en compte les compétences d'une main-d'œuvre qualifiée (Osborne et Gaebler, 1993; Aucoin et Barkvis, 2003). Il est par conséquent pertinent de s'attarder à l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire parce que ces courants influencent la modernisation du secteur public québécois depuis 2004 (Bouchard et al, 2008). La Loi sur l'administration publique prévoit que les choix de gestion doivent tenir compte des attentes des citoyens. Les ministères opèrent dans un cadre de gestion qui leur accorde plus de flexibilité pour adapter les règles de gestion à leur situation (L.R.Q., 2000, c.8, a.1). L'administration devient alors juge de l'opportunité d'agir au regard de l'intérêt public (Garant, 2010). Certes, il serait tentant de limiter cette plus grande discrétion aux hauts fonctionnaires (Bernard, 2009), mais, dans l'optique du courant de la nouvelle gouvernance publique¹³ (NGP), la problématique rejoint toutes les strates de l'administration publique.

Nous considérons qu'il revient à l'administration publique de jouer un rôle normatif parce que « l'attraction exercée par le modèle de l'entreprise doit être équilibrée par le rappel de la primauté de l'intérêt général » (Issalys et Lemieux, 2009, p.303). La TCP a un versant béhavioriste qui laisse présager que les administrateurs publics pourraient chercher à augmenter leur pouvoir discrétionnaire pour répondre à des aspirations personnelles¹⁴. Cette éventualité n'est pas à écarter. Toutefois, la vision de la nouvelle administration publique (NAP) soulève en contrepartie l'importance du rôle normatif des administrateurs (Frederickson, 1971; Waldo, 1984;

¹³ Cette classification regroupe différents concepts: la théorie du choix public, le nouveau management public, la nouvelle administration publique, et la gouvernance de réseaux.

¹⁴ Par exemple, les administrateurs auraient un incitatif à se créer un budget « discrétionnaire » pour accroître l'importance de leur poste (Migué et Bélanger, 1974; Niskanen, 1991); « *want to see their department's goal furthered [...] likely to provide the bureaucrats with expanded career opportunities* » (Gwarthney et Stroup, 1997).

Frederickson et Smith, 2003) avec des approches qui favorisent la démocratie participative et « l'inclusion », par le biais des institutions locales près des citoyens (Selznick, 1958; 1966; Bogason, 2006): « *policy advocacy on the part of the civil servant is essential ...* » (Frederickson, 1971. p.374). À l'instar des institutions politiques, la bureaucratie peut assurer une représentativité équitable des besoins des citoyens (Mosher 1982; Meier et Bohthe, 2001).

Bref, le pouvoir discrétionnaire revêtira une signification différente selon le paradigme que nous pouvons qualifier soit de bureaucratique, soit de postbureaucratique (Kemaghan et al, 2001); ce dernier sous le couvert du NMP, de la TCP, de la NAP, et de modes plus décentralisés qu'inspirent la NGP. Ces interprétations coexistent dans une superposition cacophonique d'idéologies et de paradigmes qui caractérisent le courant institutionnaliste (Bogason, 2006). Ne serait-ce que sur cette base, les administrateurs ont à faire preuve de discrétion parce que le contexte de travail doit répondre à des attentes paradoxales¹⁵ (Bourgault, 2001; Kettl, 2002; Emery et Giaque, 2005; Bogason, 2006); particulièrement lorsque l'intérêt particulier et l'intérêt de la collectivité s'opposent (Enjolas, 2008). Ces paradoxes (note 18) ne peuvent se solutionner dans un même système logique parce qu'ils reposent sur des fondements ontologiques et épistémologiques différents. Pourtant, les solutions pratiques doivent revêtir une unité satisfaisante aux yeux des différentes parties prenantes en cause. Le défi consiste à concilier dans un même cadre institutionnel la bureaucratie et les autres formes coexistantes de structuration inspirées par une logique postbureaucratique (Kemaghan et al, 2001). Ce n'est pas tant de faire sans la hiérarchie classique, que d'agir de façon adaptée au contexte, en prenant en considération l'ordre politique et normatif dont elle fait partie (Olsen, 2005).

L'exercice d'un pouvoir discrétionnaire peut ainsi avoir des conséquences politiques. Il y a prise de position. Préoccupés à trouver des solutions pratiques aux incertitudes et conflits auxquels ils sont confrontés (Lipsky, 1980; Peters, 1996), les administrateurs de terrain peuvent déroger ou devancer la formulation officielle des politiques publiques. En établissant leurs routines pour gérer l'incertitude, ils exercent une discrétion significative (Lipsky, 1980). Par exemple, en « accommodant » ou non leurs interventions en fonction de croyances religieuses

¹⁵ L'OCDE soulève trois paradoxes « types » qui inspirent les changements apportés au cours des dernières années (Kettl, 2002, p.149), soit : plus d'autonomie et d'avantage de direction d'ensemble; permettre la différenciation tout en assurant la conformité; améliorer la réactivité mais également l'efficience et l'économie.

ou culturelles, ils pourraient créer, sans appui légal, des précédents pouvant éventuellement s'institutionnaliser. Ce sujet a d'ailleurs suscité en 2007 de vives réactions publiques et des débats à l'Assemblée nationale sur les « accommodements raisonnables », et depuis 2013 sur la laïcité de l'État. Cet exemple a pour but de soulever que les décisions des agents publics puissent susciter un intérêt politique (Garant, 2010), et donner une substance à une politique publique, du simple fait que des actes soient posés ou non¹⁶.

Nous ne pouvons écarter que certains administrateurs de terrain compétents adapteraient, au meilleur de leur jugement, les directives reçues si leur mise en application déversait des effets pervers imprévus, où si les attentes étaient irréalistes. Inversement, ils pourraient demeurer inactifs, et attendre qu'un problème se développe avant d'en référer à l'autorité hiérarchique « responsable ». Les deux éventualités posent des risques. D'une part le risque de prendre des initiatives qui ne seront pas éventuellement celles privilégiées avec les inconvénients qui suivront. D'autre part, le risque qu'un rôle passif puisse conduire éventuellement à des frictions encore plus importantes qui interfèreront avec la réalisation des attentes politiques.

L'analyse de la problématique nous conduit à nous préoccuper de la question d'imputabilité qui accompagne l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire (Meyers et Vorsanger, 2003). Premièrement, les administrateurs de terrain pourraient développer de nouvelles routines, et celles-ci, déformer les objectifs prévus. Nous ne pouvons non plus écarter que le besoin de réussite personnelle puisse inciter l'usage de moyens plus efficaces, mais « déviants » des modèles de conduites prescrits (Merton, 1997). Deuxièmement, le pouvoir discrétionnaire peut véhiculer un biais favorable au bénéfice de ceux affectés, ou inversement défavorable (Santfort, 2000). Troisièmement, nous ajouterons que l'acte d'exercer un pouvoir discrétionnaire affecte implicitement les objectifs d'une politique publique, ne serait-ce que la lecture de ce qu'ils sont réellement.

La situation se révélera d'autant plus critique lorsqu'elle rejoindra une panacée d'enjeux sociaux jouant les uns à l'encontre des autres. Le succès ne peut, dans ces instances, se réduire

¹⁶ Par exemple, le Ministère de la justice associe *le pouvoir discrétionnaire des policiers à l'égard des jeunes contrevenants* à des *mesures officieuses* où les policiers peuvent porter ou non des accusations : « donner un avertissement officieux ou officiel, inviter les parents ou les services sociaux à participer, arrêter et interroger le jeune au poste de police puis le remettre en liberté, le diriger vers un programme d'intervention dans la collectivité ... » (Ministère de la justice, 2012).

à leur dimension positive. C'est justement là, à l'extérieur des mécanismes impersonnels, que le pouvoir discrétionnaire devient important. Il fait partie de l'ensemble du fonctionnement devant être pris en compte (Crozier, 1963; Selznick, 1966). Il permet aux administrateurs de terrain d'innover (Lipsky, 1980). Dans une approche humaniste, la créativité individuelle devient possible lorsqu'une place est accordée au jugement et à l'initiative. En exerçant un pouvoir discrétionnaire, les administrateurs peuvent participer à un processus d'apprentissage collectif (Senge, 2000). La préoccupation devient alors de les habiliter à être créatifs, à arpenter de nouvelles voies à l'extérieur des sentiers battus, de façon à ce qu'ils contribuent à l'actualisation des politiques publiques, en temps réel. La problématique consiste à créer ces conditions favorables.

Ces conditions favorables dépendent de l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire, et encadrer ce pouvoir discrétionnaire fait appel à une notion de « bon sens » difficile à saisir. Elle oppose à différents niveaux des visions divergentes entre élus et fonctionnaires, sur ce qui : doit être fait, devrait être fait, et peut être fait. La notion de bon sens serait impuissante devant la prolifération des enjeux éthiques auxquels une société démocratique contemporaine fait face (Gawthrop, 1998, p.98). Le bon sens fait appel à des valeurs morales. Les théories morales gravitent autour des vertus de bonté désintéressée, de justice, de gentillesse et de générosité (Reinhold Niebuhr dans Gawthrop, 1998), auxquelles peuvent également s'ajouter la confiance, l'amour (*caring*) et l'espoir, pour peindre l'éthique de la démocratie. Toutefois, ces valeurs seraient difficiles à maintenir, et les vertus d'espoir, de confiance et d'amour seraient les premières à faire défaut, lorsque la société est en manque d'unité (Gawthrop, 1998). Il incombe alors aux administrateurs publics professionnels de compenser les défaillances de la bureaucratie, et de renforcer, auprès des citoyens, les vertus qui caractérisent l'éthique propre à un régime démocratique.

Nous pourrions simplement recruter les administrateurs publics de terrain qui offrent les compétences recherchées (Aucoin et Bakvis, 2003), et surtout, ce qui nous apparaît plus important, d'assurer la rétention¹⁷ des meilleurs. La bureaucratie prévoit déjà une sélection au mérite.

¹⁷ Le MELS identifie, dans son plan stratégique, comme défi majeur pour les années à venir, dans la gestion des ressources humaines, le maintien d'un haut niveau de compétence par « l'**attraction**, la **formation** et la **rétention** d'une relève qualifiée » (MELS, 2009, p.12)

Mais cette explication est insuffisante. Nous avons justifié jusqu'ici le besoin de poser un jugement en marge du prévisible. C'est la compétence recherchée, et nous ne désirons pas nous limiter à une interprétation étroite de la méritocratie où les plus productifs seraient promus et ceux considérés les moins bons confinés au bas de la structure hiérarchique, en contact avec les citoyens. Au contraire, ceux sur le terrain, en contact avec les citoyens, doivent être les meilleurs qui puissent voir au-delà des attentes formelles. Mais pour assurer leur rétention, la problématique consiste à offrir un environnement qui leur permette de libérer leur potentiel créateur et de constituer activement une « puissance d'agir » (Clausewitz, dans Chaliand, 2006).

Les qualifications professionnelles sont nécessaires, mais elles ne peuvent circonscrire toutes les compétences et connaissances requises. Celles-ci se prêtent à une forme de standardisation par les qualifications qui conduit à des choix parmi des prescriptions envisageables. Nous retenons que le besoin de poser un jugement professionnel augmente en fonction du niveau d'abstraction, comparativement aux métiers où la relation diagnostic-traitement se prêterait à une déduction plus directe (Abbott, 1988). Par contre, l'autonomie « professionnelle » s'exerce sur des compétences soumises à des critères objectifs externes, contrôlés par un ordre professionnel (Mintzberg, 2011). Sur cette base, l'autonomie professionnelle ne suffit aucunement à dissiper la problématique que nous soulevons en accordant plus d'espace au libre arbitre. Nous préférons traiter les qualifications professionnelles comme un point de départ, afin de créer une plus grande ouverture à l'innovation que ne le permettrait l'application rigoureuse d'un système de classification des connaissances (Mintzberg, 2011). Sans cette ouverture, il sera difficile d'exploiter pleinement les compétences professionnelles des administrateurs de terrain, lorsque l'imprévisible et l'irrégulier justifient des réponses adaptées à des exigences spécifiques, plutôt que de suivre des prescriptions conçues à l'avance.

Essentiellement, générer la puissance d'agir des administrateurs publics de terrain pose un défi parce que le pouvoir discrétionnaire est lui-même difficile à circonscrire lorsqu'il met en cause les principes d'équité et de bien public. Ces concepts abstraits se prêtent mal à une analyse quantitative. Les professionnels sont alors placés devant un dilemme. D'une part, ils peuvent favoriser une décision rationnelle que le calcul peut justifier, mais qui a tendance à servir des intérêts particuliers et à court terme. Alternativement, ils peuvent soutenir une position moins

pragmatique parce que l'évaluation porte sur un intérêt collectif à long terme difficile à calculer. Ces deux tendances sont les pôles d'un continuum de prise de décision, mais le premier serait un attracteur plus puissant que le second (Gawthrop, 1998). Ce dilemme nuance la lecture de la problématique parce que d'entrée de jeu, la décision pragmatique la plus rationnelle serait préférée, alors qu'elle aurait tendance à s'éloigner du bien commun trop complexe pour être calculé. Comme la capacité des administrateurs publics d'agir en marge de la décision pragmatique est défavorisée, elle a besoin d'être habilitée. La problématique consiste donc à justifier et à supporter l'exercice du pouvoir discrétionnaire orienté sur le bien commun.

Prendre en compte le bien public fait appel à une vision globale à long terme (Gawthrop, 1998). Les administrateurs publics interagissent avec une structure qui définit des circonstances durables (Kooiman, 2003) et, lorsqu'ils influencent ces circonstances durables, ils affectent les enjeux des politiques publiques. À défaut d'une vision stratégique, les administrateurs de terrain les plus engagés développeront leurs propres paramètres¹⁸. Les schémas collectifs résultant véhiculeront implicitement des intentions qui, dans un régime démocratique, ne sauraient prévaloir en toute indépendance des structures gouvernementales formellement responsables d'instaurer des conditions durables. Dans cette perspective, la problématique consiste à encadrer stratégiquement¹⁹ ce pouvoir discrétionnaire, au point de rencontre du management des organisations et du management des politiques publiques. La capacité d'effectuer cet encadrement constitue depuis longtemps un objet pertinent d'analyse des politiques publiques (Cleary, 2000; Emery et Giauque, 2003) et justifie la présence d'une théorie intégrée de l'imputabilité, à l'endroit des responsabilités professionnelles, légales, démocratiques et politiques (Bourgon, 2006).

Cet encadrement est irréductible à un entendement rationnel. Si la chose était possible, nous n'aurions qu'à préciser plus en détails les termes d'un pouvoir administratif strictement lié à des lois, à des directives, et à des contrôles. Mais les sciences administratives ne permettent pas

¹⁸ Devant des attentes qui apparaissent irréalisables, ne pouvant tout faire, ils font des choix en arrondissant les angles (Sandfort, 2000).

¹⁹ Nous référons à un niveau de penser stratégiquement qui établit au quotidien une jonction entre les opérations de mise en œuvre et la représentation de la volonté politique du gouvernement (implicite comme explicite).

d'éviter les choix normatifs, parce qu'un principe administratif peut jouer à l'encontre d'un autre tout aussi valable (Simon, 1946). Ces principes déclinent des valeurs difficiles à concilier, et le pouvoir discrétionnaire, exercé de part et d'autre, ne favorise pas nécessairement les mêmes solutions « satisfaisantes ». Devant les divers intérêts en cause, la hiérarchie traditionnelle risque, pour des considérations politiques, de se replier sur le *statu quo*, ou de n'entretenir que des changements à la marge (Lindbloom, 1959); ce qui tombe à court des attentes générées par la NGP influencée par la TCP, le NMP, la NAP, et la gouvernance des réseaux. La NGP ne fait que redimensionner dans une autre dynamique la mise sous tension des perspectives générale et locale. Elle justifie une plus grande marge de manœuvre et invite à tenir compte de l'incidence des choix des administrateurs publics de terrain, sur le succès des politiques publiques (Meyers et Vorsanger, 2003).

Les explications recherchées devront plus spécifiquement expliquer comment peut-on délibérément orienter ceux qui exercent un pouvoir discrétionnaire, afin de générer une puissance d'agir qui puisse paraître progressiste à la fois du point de vue des intérêts particuliers et du bien public. Nous avons fait valoir que le besoin de trouver des solutions immédiates aux frictions offre l'occasion de penser en marge des contrôles bureaucratiques. Mais ultimement, le pouvoir discrétionnaire des administrateurs publics doit conduire localement à des décisions d'agir, et cette puissance d'agir, à des changements motivés par une finalité satisfaisante dans l'optique de la mise en œuvre d'une politique publique (Perry, 2000). Nous considérons que pour être satisfaisantes, les solutions doivent remplir les exigences de la bureaucratie légale, et gérer les incidences stratégiques liées aux enjeux de la politique. La problématique consiste alors à influencer délibérément cette puissance d'agir, en tenant compte que concilier différents enjeux d'intérêt sociopolitique fait appel au jugement, que ce jugement est stratégique en ce qu'il doit s'intégrer au processus de la décision politique. Cette dernière précision s'avère fondamentale à l'analyse de la problématique. Elle nous fait passer d'une dynamique organisationnelle à celle d'une participation active au processus d'élaboration des politiques publiques.

2.2 L'objet empirique

Nous reprendrons les différents thèmes soulevés jusqu'ici dans l'analyse de la problématique à la lumière d'un objet empirique. Nous avons sélectionné le secteur de l'éducation²⁰ parce qu'il constitue « un enjeu fondamental de l'avenir collectif des citoyens du Québec » (MELS, 2009). Nous exposerons les conditions qui caractérisent ce milieu, notamment, celles qui rejoignent les acteurs de première ligne avec des défis complexes et évolutifs. Ceux-ci interagissent auprès d'une société pluraliste francophone qui doit réaffirmer son identité culturelle, et s'appuyer sur des valeurs communes²¹. Les établissements d'enseignement²² des ordres primaire et secondaire du Québec sont encouragés à mettre l'accent sur une éducation interculturelle, de même que sur l'éducation à la citoyenneté. La société accorde au secteur de l'éducation un intérêt sociopolitique de premier plan parce que l'éducation s'avère essentielle au développement économique, culturel et social du Québec. Notre analyse de l'objet empirique fera ressortir que ce secteur d'activité justifie l'autonomie nécessaire pour exercer un pouvoir discrétionnaire, et par conséquent, que les directeurs des établissements d'enseignement sont confrontés à la problématique exposée précédemment, à savoir, celle d'assurer un lien stratégique avec des enjeux politiques, lorsqu'il y a lieu de s'adapter à des situations spécifiques.

Le secteur de l'éducation est propice à l'étude du pouvoir discrétionnaire (Meier et Bohte, 2001) puisque le contrôle exercé par les enseignants (*span of control*) s'étend à plusieurs élèves, porte sur des tâches complexes, et touche une clientèle diversifiée²³. Le cheminement de l'élève vers la réussite scolaire constitue le fer de lance de l'action gouvernementale en éducation (MELS, 2009, p.8-9). Ce parcours vers la réussite scolaire est explicitement contingent d'une prestation de services de qualité à la population. Il est directement associé aux compétences des acteurs de première ligne, lorsqu'ils interagissent avec les élèves et les parents. L'école serait d'ailleurs

²⁰ À l'endroit de la marge de manœuvre accordée plus particulièrement aux institutions d'enseignement, Garant (2010, p.185) soulève « un principe constant en droit canadien et québécois que les tribunaux de révision judiciaire ne s'immiscent pas dans les activités académiques et de fonctionnement interne des institutions d'enseignement ».

²¹ Il y a un protocole d'entente à cet effet entre le MELS et le MCCCCF.

²² Les termes « établissement d'enseignement » et « école » sont interchangeables.

²³ Les minorités sont représentées sous plusieurs formes : déficience, classe économique, communauté culturelle...

plus efficace « lorsque les acteurs²⁴ de la communauté interne ont la latitude et les ressources pour mettre en place des interventions appropriées à leur situation particulière » (Bisaillon *et al*, 2009, p.10). Cette latitude est nécessaire pour « favoriser la croissance de la personnalité (une croissance qui vient de l'intérieur), l'éclosion de la pensée inventive et rationnelle, la maturité affective et sociale, le développement de l'autonomie personnelle » (Bisaillon *et al*, 2009, p.17). Les membres de cette communauté interne ont également besoin d'agir collectivement pour réaliser le plan de réussite des élèves, en s'ouvrant à la communauté environnante (parents, milieu social, économique et culturel). Le jugement des acteurs de première ligne véhicule implicitement des valeurs qui façonnent la politique d'éducation, d'où l'intérêt d'interpréter la capacité d'agir qui se manifeste ou pourrait se manifester, dans l'optique de l'analyse des politiques publiques.

Sur le thème des valeurs, la **qualité** et la **créativité** font partie des cinq valeurs communes²⁵ centrées sur le respect de la personne, de son identité et de sa différence. Le plan stratégique soulève la présence d'un environnement complexe qui se transforme sous l'effet de la mondialisation, et d'une diversité culturelle qui s'accroît. Le Ministère doit donc s'adapter²⁶ à une plus grande diversité de besoins, et pour améliorer ses résultats, « adapter ses mesures et ses programmes afin qu'ils répondent aux besoins des régions et des diverses communautés » (MELS, 2009, p.10). La qualité de l'enseignement nous renvoie nécessairement à un jugement normatif sur ce qui est « qualitativement » le plus approprié, tandis que la créativité renvoie au libre arbitre. Ces interprétations situent l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire près du terrain, et présentent des conditions propices à la NGP, comme nous l'avons anticipé dans la première partie de l'analyse de la problématique.

Lorsque nous nous penchons de plus près sur le plan stratégique du Ministère, celui-ci articule formellement des enjeux, des orientations, des objectifs et des indicateurs portant sur la **qualité** des services, mais de telles précisions sont absentes pour opérationnaliser la **créativité**, malgré

²⁴ Les acteurs dans l'école sont nombreux : secrétaire, concierge (lorsque le service n'est pas en sous-traitance), surveillant, bénévole, technicien, professionnel, enseignant, et direction, ces deux derniers étant les plus déterminants. (Bisaillon *et al*, 2002, p.21)

²⁵ Le Plan stratégique du MELS projette cinq valeurs : l'engagement, l'équité, la qualité, la coopération, et la créativité (MELS, 2009, p.15).

²⁶ Plan stratégique, Orientation 5 : Soutenir une offre de service éducatifs adaptée aux besoins des régions et des communautés (MELS, 2009, p.24).

que cette valeur soit considérée « essentielle pour que l'éducation, le loisir et le sport demeurent porteurs d'avenir pour les individus et la collectivité » (MELS, 2009, p.15). L'accent porte plutôt sur la modernisation des règles de gouvernance²⁷ et la reddition de comptes des commissions scolaires comme mesure de contrôle de la qualité des services qui favorisent la « réussite scolaire » par les moyens formels que le MELS peut prescrire. Il nous apparaît justifié de nous intéresser à la créativité attendue des intervenants de première ligne parce qu'elle dépend de l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire qui a le potentiel de porter une puissance d'agir qui prend forme localement.

À cette fin, ceux qui interviennent plus directement auprès des élèves et des parents ont à faire preuve de jugement au-delà de ce qui peut être prévu dans le Régime pédagogique du MELS²⁸. L'école doit offrir les services éducatifs prévus par la loi, mais aussi, le faire de façon « à collaborer au développement social et culturel de la communauté », en voyant à l'épanouissement de l'élève ainsi qu'à son développement spirituel. « Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire » (LRQ 1-13.3, Art 36). La réalisation de cet objectif – la réussite scolaire – est liée à la qualité de l'environnement éducatif. Cet environnement devrait permettre aux éducateurs de favoriser « le développement global de l'enfant » (MELS, 2009). La mise en scène de cet environnement résulte d'un jugement qualitatif. Pour répondre à ces attentes, un établissement ne peut s'en remettre uniquement à des encadrements à teneur générale.

Le projet éducatif d'un établissement doit donc contenir des orientations qui lui sont propres²⁹ et « qui visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement du *cadre national* défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre » (LRQ 1-13.3, Art 37). À cette fin, le gouvernement du Québec a d'ailleurs modifié la *Loi sur l'instruction publique* en

²⁷ La reddition de comptes et la transparence sont de nouvelles exigences qui contribuent à l'amélioration de la performance du système éducatif (MELS, 2009).

²⁸ Le projet éducatif peut enrichir le cadre national, offrir d'autres services éducatifs que ceux prévus, à cette fin se procurer les ressources en demandant le financement, en obtenant des dons, ou par des ententes avec d'autres organismes (Brassard, 2007).

²⁹ Qui peuvent d'ailleurs justifier des dérogations au programme du Ministère (LRQ 1-13.3, Art 457.2, 459).

vue de donner plus de pouvoirs et d'autonomie³⁰ aux établissements du primaire et du secondaire (MELS, 2009, p.9). Le projet de loi 180 adopté en 1997 accentuait la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités vers l'établissement. En adaptant le Régime pédagogique du MELS, les établissements d'enseignement peuvent apporter un contenu substantif à la politique d'éducation. Ils sont confrontés au dilemme (Gawthrop, 1998) d'avoir à justifier des choix en marge des décisions pragmatiques, supportées par des standards de réussite et d'efficacité.

En ce qui concerne l'autonomie attendue des établissements d'enseignement, « cette ligne d'action était explicitée à l'aide de cinq éléments :

- accroître les responsabilités et la marge de manœuvre des établissements ;
- décentraliser l'organisation du travail ;
- accentuer le leadership pédagogique des directeurs ;
- mieux reconnaître et mieux soutenir l'expertise pédagogique du personnel enseignant ;
- renforcer les liens des écoles et des commissions scolaires avec leur communauté respective et clarifier leurs obligations de rendre compte » (Brassard, 2007, p. 58).

Cette plus grande autonomie devait permettre la prise de décisions sur les services éducatifs, en tenant compte des particularités du milieu (MELS, 2008), en rapprochant « la décision le plus près possible de l'action et des acteurs du terrain et miser sur l'accroissement de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant » (Brassard, 2007, p.60). Ainsi, la réforme amorcée en 1998 devait « favoriser la participation et la concertation des personnes intéressées par l'établissement, quant à l'élaboration du projet éducatif de l'école, à sa réalisation et à son évaluation, et relativement aux orientations et au plan de réussite du centre » (MELS, 2008, p14). L'établissement perçu comme unité administrative devait alors faire un passage à un établissement d'enseignement vu comme un système organisationnel, et suivant un modèle participatif et communautariste (Brassard, 2007).

L'autonomie accordée aux établissements vise à donner au corps enseignant des leviers pour qu'ils adaptent leurs routines de façon à répondre aux besoins de tous les élèves. Avec les autres acteurs qui forment l'équipe-école, ils constituent idéalement une communauté

³⁰ Nous incluons le personnel enseignant, non enseignant, et la direction (MELS, 2009).

singulière³¹ qui doit travailler en équipe pour apporter des améliorations. Le besoin d'intégrer chaque élève sollicite davantage l'intégration des services complémentaires. Cette intégration devrait s'accroître en proportion des besoins spécifiques de chaque établissement. Nous donnons ainsi à la profession d'enseignant un sens davantage « professionnel » que « technique³² » (Bisaillon, 1993). Ce modèle est orienté sur les ressources humaines, et favorise le développement professionnel des enseignants. Ce modèle suppose, en principe, une capacité d'agir qui appartient à l'établissement.

La qualité des directeurs devient alors un facteur déterminant de réussite parce qu'il leur revient d'instaurer un climat de solidarité (Bisaillon *et al*, 2009, p27). Une solidarité qui repose sur une vision collective de l'enseignement. Le directeur doit alors harmoniser « l'expertise professionnelle d'enseignement et l'expertise professionnelle d'encadrement » qui lui revient (Bisaillon, 1993, p.230).

De nouveaux modes de fonctionnement sont requis pour assurer la qualité des services dans la diversité (MELS, 2008), et les directeurs sont bien positionnés pour habiliter les enseignants, les éducateurs spécialisés et autres professionnels, à remplir un rôle actif, en faisant preuve de créativité. L'autonomie de l'établissement et la marge de manœuvre dont dispose en principe le directeur devraient idéalement permettre « de repousser les limites contraignantes³³ et de dégager un espace de créativité et de liberté nécessaire à la réalisation de ce crucial projet de société » (MELS, 2008, p.17). Toutefois, on reconnaît que les changements qui marquent l'évolution du système scolaire posent un défi de taille. Ils déplacent les repères connus, bouleversent les pratiques existantes, et ne suivent pas un parcours linéaire dans le temps. La gestion de situations qui affectent une diversité d'intérêts se révèle un exercice complexe en raison de l'incertitude et l'imprévisibilité des résultats qu'elle produit (MELS, 2008)³⁴.

³¹ La définition de la communauté de l'établissement est multiple, et laisse une marge de manœuvre à l'établissement pour la définir (Brassard, 2007, p.94).

³² Le caractère technique renforce la fonction d'exécutant, l'uniformisation des programmes et de la pédagogie.

³³ Déjà au début des années 1990 on dénonçait que les règlements et procédures étaient excessivement lourdes et le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation daté de 1991-1992 intitulé *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle* considérait que « la marge de manœuvre des administrations locales s'est trouvée asphyxiée sous la paperasse » et qu'il fallait simplifier la structure (Lessard, Henipin et Larochelle, 2007, dans Poiré et Yvon, 2012, p.97).

³⁴ Ce qui conduit à des frictions (Clausewitz, dans Hahlweg, 1980).

Les effets attendus de cette décentralisation se résument en quatre points (Brassard *et al*, 2004). Le premier est d'espérer une amélioration de la production éducative de même que de l'efficacité comme on le retrouve dans le discours du NMP. Le second consiste à contenir la taille de l'État en apportant davantage de flexibilité, pour atténuer l'uniformité rigide et gênante. Le troisième est de mettre en place une approche participative autour d'un projet éducatif qui sert et rejoint l'identité de la communauté desservie. Enfin, le quatrième est, par la décentralisation, de promouvoir la démocratie au niveau local en favorisant une participation plus directe de la population, en contrepois au pouvoir central.

Plusieurs effets de la décentralisation ont été observés dans le système scolaire en France, en Grande-Bretagne, en Nouvelle-Zélande ainsi qu'aux États-Unis (Brassard, Brunet *et al*, 2004). Les effets positifs sont un meilleur engagement et responsabilisation du personnel enseignant, et des modifications dans les pratiques d'enseignement. On dénote une place plus importante accordée à l'innovation, ainsi qu'à la diversité des enseignements offerts. Par contre, la charge de travail des directeurs d'établissement s'alourdirait. Leur tâche serait devenue plus diversifiée et complexe. Dans tous les cas, leur activité liée aux tâches d'intendance augmente en regard du rôle de l'activité éducative. Au niveau du système d'éducation, la différenciation des établissements rend plus difficile la planification de changements uniformes, et peut conduire à un système à plusieurs vitesses qui risque d'amplifier les inégalités sociales (Brassard, Brunet *et al*, 2004). La décentralisation rend également plus inévitables les dérives ici et là. Ces contreparties suggèrent que l'autonomie des établissements d'enseignement devrait s'accompagner d'une obligation, à l'endroit des directeurs d'établissement, d'être critiques de la qualité de leur contribution au système d'éducation, au-delà des mesures de rendement.

Cette préoccupation est justifiée parce que les établissements peuvent faire des choix dont les effets échappent en partie au contrôle central (Van Zanten, 2011). Ainsi, en adoptant une forme institutionnelle inspirée par une logique de « quasi-marchés³⁵ », l'offre peut se diversifier. Cette diversification expose la politique d'éducation à un processus dynamique d'adaptation par lequel elle peut s'actualiser en marge d'un contrôle central. À cet effet³⁶, la décentralisation

³⁵ Entre l'intervention bureaucratique de l'État et les mécanismes de marché (Livian, 2009).

³⁶ Selon une étude menée en France auprès des établissements publics et privés du secondaire (Van Zanten, 2011).

aurait des répercussions d'ordre institutionnel qui encouragent la diffusion de stratégies compétitives tant de la part des établissements que des parents. Ces stratégies ont pour objet d'occuper une position avantageuse dans le système d'éducation. Par conséquent, lorsque la politique d'éducation permet des choix, les parents plus instruits privilégieront les établissements de statut plus élevé, et ces établissements auront un incitatif à exclure les élèves plus difficiles (VanZanten, 2011).

Les parents³⁷ déploient de multiples stratégies³⁸ pour que leurs enfants accèdent aux établissements d'enseignement qu'ils estiment mieux leur convenir. Pour leur part, les établissements tendent à préserver ou à améliorer leur statut³⁹ par rapport aux autres établissements⁴⁰. Les établissements du réseau privé utilisent leur autonomie pour diversifier leur offre, en proposant un enseignement sur mesure tourné vers l'excellence ou le rattrapage. Les parents des classes moyennes dont les enfants ont de bons résultats académiques, mais qui ne peuvent envoyer leurs enfants au privé, auraient plus de pouvoir dans les établissements publics de statut supérieur. Les établissements publics peuvent réagir en offrant des « parcours protégés⁴¹ » pour ne pas perdre les élèves plus talentueux de leur secteur géographique, et en attirer de l'extérieur. Une autre stratégie est la « canalisation institutionnelle », en favorisant un enchaînement entre un établissement du niveau du primaire et un autre du secondaire. Ainsi, les stratégies des établissements peuvent avoir des conséquences qui n'étaient pas nécessairement anticipées dans les choix politiques, par exemple, accentuer l'effet des écarts des ressources entre parents, et du même coup, renforcer une polarisation des statuts institutionnels et sociaux (VanZanten, 2011). Nous soulignons alors que cette autonomie pourrait devenir un enjeu politique si les stratégies des établissements se déployaient en toute indifférence des valeurs démocratiques et du bien commun. Pour assurer une fonction stratégique correspondant à l'importance de

³⁷ Particulièrement ceux de la classe moyenne qui n'ont pas les ressources pour envoyer leurs enfants au privé.

³⁸ Les parents peuvent par exemple adopter une stratégie résidentielle en fonction du statut social des établissements pour lesquels leurs enfants se qualifieraient. Dans le secteur public, certains fausseront leur déclaration de résidence pour que leurs enfants puissent se qualifier dans un secteur plus avantageux que le leur. Ils peuvent également inscrire leurs enfants à des établissements qui offrent des programmes particuliers pour éviter leur école de quartier qui a un moindre statut.

³⁹ Par statut, l'auteure entend « la position occupée par un acteur dans un ordre hiérarchique en fonction de ses ressources économiques, culturelles et surtout sociales » (VanZanten, p.2).

⁴⁰ Un processus de clôture sociale qui consiste à préserver un statut en retirant les autres d'accéder à ce positionnement (VanZanten, p.2).

⁴¹ Il s'opère ainsi une ségrégation en imposant des critères de sélection qui permettront de profiler les meilleurs élèves dans des concentrations particulières (langues, sports, technologie ...).

l'autonomie de l'école, le directeur d'un établissement d'enseignement devrait tenir compte des effets sur le bien public.

Au Québec, pour rendre possible une plus grande autonomie, les conseils d'établissements (CE) ont été mis en place pour que cette autonomie puisse reposer sur des bases démocratiques (LRQ 1-13.3, Art 42). Les CE introduisent au sein des établissements publics un mécanisme de consultation et de décision. Ils regroupent une représentation des parents d'élèves (comité de parents), du personnel enseignant, du personnel professionnel non enseignant, du personnel de soutien, des services de garde (primaire), du comité des élèves (écoles secondaires), ainsi que de la communauté. Un CE doit analyser la situation de son école, les besoins des élèves en fonction des caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert. Il adopte le projet éducatif de son établissement et du fait même, approuve le plan de réussite. Les CE doivent être consultés par la commission scolaire, et peuvent au nom de la commission scolaire, « solliciter et recevoir toute somme d'argent par dons, legs, subventions ou autres contributions bénévoles de toute personne ou de tout organisme public ou privé désirant soutenir financièrement les activités de l'école » (LRQ 1-13.3, Art 94). Les directeurs des établissements d'enseignement avaient déjà un rôle de gestionnaire de l'activité pédagogique avant la loi 180. En principe, les nouveaux pouvoirs que cette loi apportait devaient surtout profiter aux CE (Brassard, Brunet *et al*, 2004). Même en participant aux réunions sans droit de vote (LRQ 1-13.3, Art46), les directeurs des établissements d'enseignement remplissent un rôle important.

Un directeur d'école remplit un rôle de premier plan parce qu'il a l'opportunité d'influencer toutes les parties prenantes représentées au CE⁴². Bien qu'une diversité d'intérêts soit en cause, c'est le directeur de l'école qui répond à la commission scolaire, produit l'analyse de la situation, voit à la mise à jour du projet éducatif, prépare le budget annuel, assure l'administration (LRQ 1-13.3, Art96.13, 96.24), et interagit au quotidien avec les diverses parties prenantes en cause. Il lui incombe de prévoir les informations dont le CE aura besoin, et de s'assurer qu'elles seront disponibles (LRQ 1-13.3, Art 96.13). De plus, les directeurs participent à l'élaboration du plan stratégique, des politiques et des règlements des commissions scolaires (LRQ 1-13.3, Art 96.25). Ils siègent également au comité consultatif de gestion de la commission

⁴² Elle jouit par conséquent d'une asymétrie d'information.

scolaire (LRQ 1-13.3, Art. 183). Leur proximité du terrain devrait, en principe, permettre aux directeurs de prendre le pouls de leur environnement, de comprendre les attentes du CE, et d'exercer une influence ascendante sur la DG de la commission scolaire, comme sur le MELS. En finalité, et surtout, c'est le directeur d'un établissement qui est responsable de la qualité des services éducatifs en : « s'assurant que les contributions individuelles et collectives soient mises au service de la mission éducative » (MELS, 2008, p.16).

Il revient ainsi au directeur d'école de mobiliser les individus autour de la mission, d'assister le CE, de composer avec les instances syndicales, d'encourager la collégialité à l'interne comme le partenariat à l'externe, sans négliger le lien avec la commission scolaire. Le Ministère s'attend des directeurs d'établissement d'enseignement qu'ils adoptent une vision intégratrice de leur rôle à l'endroit de la mission éducative pour conduire les élèves vers la réussite. La Loi sur l'instruction publique fixe la fonction du poste de direction comme suit :

« sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés dans l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école. » (LIP, art. 96.12)

La décentralisation projetée par la Loi 180 introduisait un nouveau contexte qui affecterait l'interprétation des responsabilités professionnelles des directeurs des établissements d'enseignement. Ce contexte implique « le passage d'une gestion de type bureaucratique à une gestion plus stratégique » (St-Pierre, 2004 dans MELS, 2008, p.22). Dans leur effort de bien répondre aux situations particulières de leur milieu, les directeurs se voient liés à des enjeux politiques. Ils sont régulièrement confrontés à des situations irrégulières qui rejoignent des enjeux d'intérêt sociopolitique⁴³ (Annexe A1) qui les obligent à composer avec une structure multipartite (Gravelle, 2012). Les sujets en cause sont d'autant plus délicats à traiter lorsque la décentralisation du pouvoir aux écoles implique qu'elles puissent s'organiser⁴⁴ en fonction des communautés qu'elles desservent. C'est au directeur de voir à la participation et la concertation des différents intéressés (MELS, 2006). Lorsque des situations délicates se pointent, les directeurs des

⁴³ Le MELS cible entre autres la réussite et persévérance (décrochage), le soutien aux élèves qui ont des besoins particuliers ou qui proviennent de milieux défavorisés, un environnement scolaire de qualité (violence), diversité culturelle et intégration linguistique, la qualité du français, la qualité des infrastructures (MELS, 2009).

⁴⁴ C'est-à-dire par « adaptation et enrichissement du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre » (MELS, 2009).

établissements d'enseignement occupent une position structurale qui devrait en principe leur permettre d'équilibrer, d'une part, le pouvoir discrétionnaire⁴⁵ des membres de l'équipe-école les plus aptes à jouer un rôle actif, et, d'autre part, l'obligation de mettre en œuvre le Régime pédagogique prévu par la loi.

Bien que nous ayons soulevé que la loi accordait une plus grande autonomie aux écoles, notons que ces établissements opèrent cependant à l'intérieur de la structure des commissions scolaires qui leur oppose une prépondérance institutionnelle (Brassard, 2007). Nonobstant le rôle du CE, un directeur d'établissement est nommé par et agit sous l'autorité de la direction générale de sa commission scolaire. C'est donc la commission scolaire qui sélectionne les directeurs selon ses critères. Nous pouvons aussi présenter le poste de directeur comme un échelon intermédiaire de la ligne hiérarchique qui relie la direction générale de la commission scolaire aux membres du personnel enseignant et des services complémentaires. Cette structure bureaucratique circonscrit l'autonomie des établissements. C'est d'ailleurs la commission scolaire qui détient le statut juridique pour transiger (signer des contrats) avec les associations et les services (sociaux, municipaux, culturels) : « elle conserve tous ses pouvoirs de corporation publique [...] Dans ce système de gouverne, l'école est placée dans un double registre : une volonté législative manifeste de la recherche d'une plus grande automatisation de l'école et de l'autre, le maintien de dispositions qui l'entravent » (Bisaillon *et al*, 2009, p.46). Dans les faits, l'autonomie des écoles dépend en partie des personnes en poste à la commission scolaire⁴⁶. Dans certaines commissions scolaires, l'école ne peut exister comme entité singulière, elle est plutôt considérée comme une « simple succursale de la commission scolaire », et ne prendrait pas part aux décisions qui concernent son développement (Bisaillon *et al*, 2009, p.14).

La plus grande autonomie accordée aux établissements par la Loi 180 aurait aussi des effets contraires sur le pouvoir des directeurs de s'investir davantage comme gestionnaire de l'activité académique (Brassard *et al*, 2004). Un sondage du GRIDES (Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissements scolaires) conduit au début des années 2000 auprès des directeurs d'établissements révélait que près de 90% des répondants considéraient que la charge

⁴⁵ Qui permet d'optimiser son projet éducatif dans ce qu'il a de spécifique.

⁴⁶ On note aussi que les établissements demandent l'aide de leur commission scolaire pour faire face à des besoins relevant de leur responsabilité, et entretenant ainsi une dépendance (Brassard, 2007).

de travail administrative (intendance) avait augmentée depuis 1998. En ce qui concerne le temps consacré au rôle pédagogique, 48% voyaient une diminution du temps qu'ils pouvaient y consacrer, comparativement à 38% qui considéraient y consacrer plus de temps. L'étude rapporte des contrastes marqués entre les directeurs dans leur rapport à l'activité éducative et le sens qu'ils donnent à leur implication professionnelle : « ils [directeurs] ne partagent pas une identité professionnelle⁴⁷ commune » (Brassard, Cloutier *et al*, 2004, p493). Toutefois, 95.5% des mêmes répondants considèrent que le bon fonctionnement d'un établissement repose sur le leadership du directeur.

En ce qui concerne l'augmentation des tâches administratives, c'est plus spécifiquement les tâches d'intendance reliées au bon fonctionnement de l'école dont il est question⁴⁸. Il est à noter qu'au fil des étapes qui marquent l'évolution de la fonction de direction, les activités d'intendance ont souvent pris le dessus sur la gestion de l'activité éducative (Brassard, Cloutier *et al*, 2004). Les changements à la loi devaient recentrer les directeurs d'écoles sur la gestion de l'activité éducative. Mais, dès les années qui ont suivi la mise en application de la Loi 180 amendant la LIP, on dénote que le temps accordé aux tâches d'intendance aurait augmenté⁴⁹ significativement (Brassard, Cloutier *et al*, 2004). Ces auteurs sont d'avis qu'il y aurait lieu de reconnaître convenablement la portée des activités d'intendance exigées par la fonction.

Avec le temps, des encadrements se sont ajoutés et ont eu pour effet de restreindre l'autonomie des établissements. Le projet de loi 124 amendait en 2002 la LIP pour centrer davantage l'action éducative sur la réussite des élèves, mais les exigences se sont précisées avec le temps. Ces dispositions imposaient l'élaboration de plans de réussite aux établissements et précisaient l'obligation de reddition de comptes selon des priorités et indicateurs nationaux que le plan stratégique du Ministère impose aux commissions scolaires et établissements (Lapointe *et al*, 2009). Les modifications de 2008 (projet de loi 88) apportées à la loi sur l'instruction publique affectent plus directement la relation des établissements avec leurs commissions scolaires parce que ces changements augmentent l'imputabilité des commissions scolaires vis-à-vis le MELS.

⁴⁷ L'identité professionnelle se conçoit comme un « construit social inscrit dans les rapports sociaux situés dans un temps et un espace individuel et social » (Robitaille, 2000, p.95, dans Brassard Cloutier *et al*, 2004).

⁴⁸ « Pour désigner les activités de gestion des diverses ressources, d'organisation de la logistique, en particulier d'organisation scolaire, de formalités administratives ... » (Brassard, Cloutier *et al*, 2004, p.490).

⁴⁹ Plus précisément aux 31 entrevues de l'étude de Brassard, Cloutier *et al* (2004), les réponses étaient unanimes.

Notamment, les commissions scolaires doivent (Article 207.1, LIP) veiller à la qualité et à la réussite des élèves. Il s'en suit que la direction générale de la commission scolaire et les directeurs des établissements d'enseignement doivent « convenir annuellement, dans le cadre d'une convention de gestion, et de réussite éducative, des mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre ». Le ministre peut aussi prescrire des mesures additionnelles. Ces développements renforcent le contrôle exercé sur les écoles, sans toutefois remettre en question l'autonomie de ces dernières. Les directeurs des établissements d'enseignement sont confrontés aux attentes paradoxales (Kettl, 2002) mentionnées plus tôt.

Bien qu'il y ait des contrastes marqués dans l'interprétation qu'entretiennent les directeurs, de leur rapport avec l'activité éducative, on dénote toutefois quelques convergences (Brassard, Cloutier, 2004). L'une de ces convergences est la fonction de leadership⁵⁰ qui se manifesterait de diverses façons. Le concept de leader n'est toutefois pas le même pour tous. Les répondants estiment devoir favoriser le travail en collégialité. Certains se disent membres de l'équipe-école et exercer un leadership partagé. D'autres ne se confondent pas à l'équipe-école. Sans être le cas de tous, plusieurs considèrent qu'il est de leur responsabilité d'orienter l'activité de l'établissement et le changement, en conformité à l'article 96.12 de la LIP. De façon générale, les directeurs s'entendent à propos « qu'il leur revienne de faire en sorte qu'une orientation inspire l'activité éducative de l'établissement et son changement et qu'il existe un environnement propice à ceux-ci » (Brassard, Cloutier, 2004, p.500). Soulignons toutefois qu'aucune fonction professionnelle répertoriée ne relie la gestion de l'environnement de l'activité éducative à une fonction stratégique, dans l'optique abordée dans l'introduction de la problématique⁵¹.

La plus grande marge de manœuvre devait en principe faciliter la distribution de l'influence au sein des établissements, mais, paradoxalement, les contraintes imposées laissent peu d'autonomie (Poirel et Yvon, 2012). Face aux changements, les directeurs favorisent typiquement une approche incrémentale. C'est une approche politique vis-à-vis les membres de l'organisation. Les auteurs

⁵⁰ Le leadership au sens général d'exercer une influence qui est non coercitive et qui ne s'appuie pas d'abord sur l'autorité formelle (Brassard, Cloutier et al, 2004, p.495).

⁵¹ Notons à ce point que la gestion de l'activité éducative est conditionnée par les activités de gestion reliées à l'intendance, plutôt que d'être conditionnée par des activités de gestion qui relieraient l'identité professionnelle des directions à une fonction stratégique, dans l'optique du processus de la décision politique.

expliquent que dans le contexte de la réforme, les écoles sont devenues trop complexes pour se prêter au leadership charismatique d'une seule personne. Ils font valoir que le modèle du leadership transformationnel⁵² (Bass et Aviola, 2004) centré sur l'engagement des enseignants, cèderait sa place à une conception d'influence dispersée entre les acteurs de l'école (Leithwood *et al.*, 2007).

Cette compréhension plus collective et systémique du leadership s'expose toutefois à une réalité complexe, difficile à mettre en place (Poirel et Yvon, 2012) compte tenu des attentes paradoxales que nous avons soulevées. D'une part, les directeurs des établissements auraient besoin d'acquérir les compétences⁵³ qui leur permettraient d'actualiser un « leadership distribué ». D'autre part, les contraintes administratives limitent l'autonomie et la possibilité de bâtir une vision commune. Rien ne laisse présager que cette distribution du pouvoir serait souhaitée par le personnel, ni qu'elle puisse être mobilisée à une fin commune. En laissant l'influence se disperser, le directeur risque de se désengager de la responsabilité d'assurer la qualité des services éducatifs (Poirel et Yvon, 2012). Certes, la gestion des fonctions administratives et pédagogiques soulève des enjeux qui relèvent du domaine du leadership. Mais, les questions de leadership précédemment soulevées ne sont pas présentées du point de vue des implications stratégiques.

On reconnaît que le travail des directeurs des établissements d'enseignement s'étend à plusieurs fonctions et que les tâches seraient devenues plus complexes⁵⁴ et plus lourdes depuis les réformes du MELS (Moisset *et al.*, 2003 ; Corriveau, 2004 ; Brassard, 2007 ; Cattonar *et al.*, 2007, dans Poirel et Yvon, 2012). Ils doivent assurer la réussite éducative, et leur rôle est avant tout présenté dans une perspective limitée à la mission de leur établissement. Il est raisonnable de croire que leur capacité à faire la promotion des politiques puisse influencer l'adhésion des intervenants aux réformes visées par le MELS (Lapointe *et al.* 2009). Il nous apparaît tout aussi essentiel que ce rôle de leadership et d'agent de changement puisse nécessiter des directeurs une fine compréhension

⁵² Un leadership centré sur l'engagement des enseignants.

⁵³ Poirel et Yvon (2012) réfèrent à une étude de Easton et Bennett (1993) auprès de 450 directions d'écoles concernant une réforme scolaire conduite à Chicago.

⁵⁴ La « complexité » tient à l'ensemble des mécanismes de consultation et de prise de décision au sein de l'établissement, des législations et règlements qui se sont ajoutés depuis la Loi 180, et aussi, indirectement, des nombreux mécanismes de décision qui existent au niveau de la commission scolaire. L'approche participative et communautaire est ce qui rend la fonction plus lourde (Brassard, 2007, p.113).

des enjeux de la politique qui entrent en jeu lorsqu'ils les appliquent à leur communauté. Nous présentons la problématique dans l'optique de ce lien stratégique à établir, par l'entremise du poste de directeur, entre une vision politique et un environnement propice au déroulement de l'activité éducationnelle⁵⁵.

Nous avons décidé d'inclure dans notre analyse les établissements du réseau privé parce que l'éducation est un bien semi-public⁵⁶, et répond à une logique de quasi-marché. La présence du réseau privé subventionné, tel que nous le connaissons au Québec, répond aux exigences du système de l'enseignement obligatoire. Les établissements du réseau privé font, tout autant que ceux du réseau public, partie des organismes scolaires qui « constituent les premiers interlocuteurs avec lesquels le Ministère partage sa mission » (MELS, 2009, p.16). Notre choix est d'ailleurs conforme aux attentes de la NGP, particulièrement la TCP qui favorise les solutions qui augmentent les choix offerts aux citoyens sans accroître la taille de l'État, en rapprochant les lieux décisionnels des parties prenantes concernées⁵⁷ (Gwartney et Stroup, 1997). Les écoles privées répondent à des règles tout de même différentes, mais elles offrent un excellent référentiel lorsque l'intérêt porte sur l'autonomie des établissements.

La sélection des élèves est habituellement la cause soulevée pour expliquer les différences entre le privé et le public. Très peu se dit sur les différences dans la gouvernance des deux réseaux. Une école privée est « une corporation autonome, elle a un directeur qui puise sa légitimité dans un conseil d'administration propre à l'école, elle recrute son personnel, établit son plan stratégique, produit son rapport annuel » (Bisaillon *et al*, 2009, p.47). Comparativement aux directeurs des écoles publiques qui peuvent s'en remettre à la direction générale de leur commission scolaire, les directeurs des établissements privés vivent avec intensité les contraintes qu'apporte leur autonomie. Cette alternative, au contrôle hiérarchique d'une commission scolaire, laisse entrevoir une occasion de découvrir comment ce milieu aborde le pouvoir discrétionnaire, lors de situations imprévues et irrégulières. Chacun de ces deux secteurs pourrait abriter des

⁵⁵ Nous ne minimisons nullement l'importance du plan de réussite, et que ce plan soit connu et compris.

⁵⁶ Un bien est public lorsque la consommation est fortement non-exclusive et non compétitive (Gwartney et Stroup, 1997). Il n'y a pas de coût marginal supplémentaire pour les bénéfices obtenus. L'éducation ne peut pas s'appliquer partout, à tous, de la même façon, et un coût additionnel peut être affranchi de diverses façons.

⁵⁷ La décentralisation permet d'adapter et offrir des services qui correspondent mieux aux préférences des citoyens. Alternativement, l'action gouvernementale centralisée favoriserait le financement de projets en faveur de groupes d'intérêts. Il s'en suit des effets contreproductifs pour la société (Gwartney et Stroup, 1997, p.807).

explications différentes qu'il serait utile de comparer. Nous adoptons la position que les deux réseaux pourraient bénéficier de la recherche. Leur vitalité respective contribuera davantage à l'essor de la société, que l'affaiblissement de l'un ou de l'autre.

Dès les premiers niveaux de scolarité, les directives administratives ne peuvent traiter de façon exhaustive les enjeux sociaux, pédagogiques, économiques et organisationnels. Le niveau primaire remplit un rôle important parce qu'il pose des assises, auprès des enfants et des parents, qui influenceront plus tard la poursuite des études, l'intégration et l'équité sociale. Nous croyons pertinent de nous y intéresser, et d'explorer les conditions qui permettraient aux directeurs d'habiliter les intervenants les plus créatifs et compétents à remplir un rôle actif. Ce rôle dépasse les fonctions managériales reliées à l'intendance. Il abrite potentiellement des implications stratégiques.

2.3 Synthèse et question générale de recherche

Notre analyse de la problématique débouche sur une synthèse qui se résume aux trois préoccupations présentées ci-dessous. Ces préoccupations structurent la suite de cette thèse et notre recherche d'explications à la problématique soulevée. Le point de départ est une situation irrégulière qui justifie le besoin d'exercer un pouvoir discrétionnaire, et puis, qui suscitera l'implication des directeurs des établissements d'enseignement dans un rôle stratégique, dans le but de générer une puissance d'agir qui conduira à une évolution favorable de la situation.

- **Préoccupation 1** : La diversité des personnes et de leurs intérêts

Nous désirons prendre en compte, par souci d'équité, la diversité des intérêts en cause dans une structure multipartite (Gravelle, 2012) lorsqu'une situation irrégulière se présente. La diversité se manifeste dans la présence de chaque individu. Elle est accentuée par les mouvements migratoires⁵⁸ de la population. Les écoles deviennent de nouveaux points de rencontre de la diversité culturelle. La gestion de la diversité met en valeur les différences sans négliger les tensions qui lui sont liées (MELS, 2008). En reconnaissant cette diversité,

⁵⁸ Sans non plus réduire cette diversité à la mobilité de la population, lorsqu'elle couvre d'autres différences entre individus que les différences culturelles et culturelles (religion), par exemple, des différences socioéconomiques.

nous posons comme condition de départ que chaque cas comporte potentiellement des conditions spécifiques qui pourraient passer inaperçues aux termes des encadrements généraux, d'où le besoin d'autonomie des établissements pour adapter les exigences aux besoins des diverses communautés (MELS, 2009; LRQ 1-13.3, Art 37). Notre première préoccupation est de pouvoir transcender les normes de service et la réglementation impersonnelle lorsqu'elles sont mal adaptées aux situations vécues (Crozier, 1963; Selznick, 1966; Lipsky, 1980; Frederickson, 1971; Waldo, 1984). Cette capacité suppose la sensibilité à déceler les causes sous-jacentes et non apparentes des situations irrégulières, pouvant parfois couvrir des inégalités sociales. Reconnaître ces raisons d'intervenir implique à priori l'idée qu'il soit possible d'envisager des solutions créatives (MELS, 2009), en exerçant un pouvoir discrétionnaire qui puisse traiter équitablement la spécificité d'une communauté dont la diversité oblige à tenir compte de la singularité de ses membres.

○ **Préoccupation 2** : Les enjeux complexes d'intérêt public/politique

Nous désirons aussi tenir compte de la complexité des situations auxquelles s'exposent les établissements d'enseignement, ainsi que de la complexité grandissante du rôle de directeur (Brassard, 2007), et que les décisions locales puissent traiter d'enjeux d'intérêt sociopolitique qui dépassent l'horizon de pensée⁵⁹ de ceux directement en contact avec le terrain (Peters, 1996; Issalys et Lemieux, 2002; Kooiman, 2003). C'est-à-dire que nous croyons pertinent de lier la discrétion d'agir équitablement lors de situations délicates, à une vision d'ensemble qui véhicule des valeurs démocratiques⁶⁰ (Brassard 2004; 2007). Cette préoccupation concerne donc l'intégration stratégique et délibérée des décisions locales, au processus de la décision politique. Un directeur a l'occasion d'encourager l'adhésion aux objectifs institutionnels, non seulement dans une logique de collaboration à la réalisation du projet éducatif de l'établissement d'enseignement, mais également, d'équilibre avec les choix d'une société démocratique.

⁵⁹ En référence à l'étendu de la responsabilité de prévoir inhérente à une base d'action.

⁶⁰ En faisant appel à un jugement socialement responsable.

- **Préoccupation 3** : Le caractère dynamique du changement

Enfin, la décision d'exercer un pouvoir discrétionnaire devrait ultimement se traduire en actions concrètes. Cette troisième préoccupation soulève que le besoin d'exercer un pouvoir discrétionnaire (préoccupation 1) et de prendre en considération la complexité des enjeux d'une décision (préoccupation 2), devrait ultimement conduire aux changements des conditions de départ qui justifiaient l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire. Le besoin d'adapter l'action est continu. Les changements apportent de nouvelles conditions. Ces occasions d'agir en marge du prévisible ne peuvent être clairement définies au préalable (Merikoski, 1958 ; Garant, 2010). Nous associons à cette préoccupation l'implication active des directeurs d'école, lorsqu'il y a lieu d'orienter, sur le fait, les changements qui se concrétisent. C'est-à-dire repousser les limites contraignantes (MELS, 2008) afin d'appuyer une puissance d'agir en temps réel.

L'analyse de la problématique a pour but d'identifier les connaissances qui permettraient de combler l'écart entre celles que nous avons et celles que nous devrions avoir (Gauthier, 2003). Cet écart c'est la compréhension du besoin d'assurer une « jonction stratégique » entre les décisions opératoires⁶¹ qui font partie du quotidien des organisations publiques, et les étapes en amont du processus de la décision politique qui émanent de l'agenda politique. Nous y voyons un rapprochement disciplinaire possible entre le management des politiques publiques et le management des organisations publiques (Emery et Giaque, 2005). Cette approche met en contact le processus de la décision politique, le processus de la décision managériale, et le rôle stratégique que peut jouer une base d'action administrative dans ce rapprochement, au regard de l'intérêt général. Cette thèse se situe à un niveau de pensée stratégique, dans l'optique du management des politiques publiques.

L'étude de l'objet empirique permet d'envisager que les directeurs des établissements d'enseignement du primaire puissent assumer ce rôle, « une jonction stratégique », et qu'il soit pertinent d'évaluer leur capacité à exercer une influence qui contribue activement, en temps

⁶¹ Que nous avons exprimé sous forme de trois préoccupations : décider qu'il y a opportunité d'agir, faire des choix, et décider de conduire une action qui change la situation.

réel, au processus d'actualisation de la politique d'éducation. Cette influence concerne le pouvoir discrétionnaire des intervenants de première ligne⁶², l'autonomie accordée aux écoles, et l'actualisation d'une politique publique qui s'opère en y apportant un contenu substantif. L'état optimal a pour condition de satisfaire les trois préoccupations soulevées plus haut.

L'analyse de la problématique – assurer une jonction stratégique – conduit ainsi à la question générale suivante :

Comment les directeurs des établissements d'enseignement du primaire peuvent-ils assumer le rôle stratégique qui accompagne l'autonomie que le gouvernement du Québec accorde aux établissements d'enseignement, pour mettre en œuvre la politique d'éducation?

La question de recherche est pertinente puisqu'elle aborde un élément critique de la stratégie intentionnelle d'intervention du MELS. La politique d'éducation prévoit que les établissements doivent définir leur projet éducatif, et adapter, au besoin, le Régime pédagogique. La mise en œuvre de la politique d'éducation sera grandement influencée selon que cette plus grande autonomie soit ou non assumée, et dans le cas échéant, comment elle le sera. En lui accordant plus d'autonomie, l'école est responsabilisée, pour que les acteurs qui œuvrent en son milieu puissent développer une identité propre, et parce qu'elle requiert un pouvoir réel pour réaliser la « nature même de la finalité de l'école, l'activité éducative qui s'y déroule » (Bisaillon *et al*, 2009, p.16). Cette autonomie semble difficile à assumer, entre autres, à cause du type de gouverne dans lequel l'école publique évolue (Bisaillon *et al*, 2009), et aussi, parce que la conception professionnelle du rôle de directeur n'est pas partagée.

À cet effet, les directeurs divergent sur l'interprétation de l'identité professionnelle du poste de directeur (Brassard, Cloutier *et al*, 2004). Les exigences légales, réglementaires, et concrètes de la fonction de directeur auraient fait évoluer cette identité en faveur d'un rôle d'intendance, en comparaison à la gestion pédagogique. Nous croyons pertinent d'interpréter la professionnalisation du rôle des directeurs d'établissement d'enseignement d'un point de vue plus global que les fonctions d'intendance et pédagogiques considérées en isolation. La problématique soulevée

⁶² N'implique pas seulement le directeur, mais l'équipe école et les autres intervenants.

ajoute une dimension stratégique au rôle de directeur d'école qui ne peut échapper à leur identité professionnelle, dès lors que l'État favorise une offre diversifiée, qui s'adapte par elle-même aux besoins évolutifs de sa population.

Cette dimension politicostratégique que nous conférons au rôle de directeur d'école, apparaît peu explorée, parfois mentionnée, mais non exploitée. Nous prétendons que cette dimension stratégique, du rôle de directeur d'école, soit indissociable de la question d'autonomie. Pour qu'un établissement d'enseignement puisse assumer une plus grande autonomie, nous avançons qu'il revient à son directeur non seulement d'assurer la gestion des fonctions d'intendance ainsi que la direction pédagogique, mais également, de s'investir, à son échelle, dans la gestion d'un environnement politicostratégique qui rende cette autonomie justifiable⁶³. Cette prise en charge force un questionnement sur le développement des habiletés de direction d'une école au-delà du contrôle efficient des ressources et des résultats. Elle oblige à traiter l'autonomie à la fois aux fins de la réalisation du projet éducatif de l'établissement, et également, au sens stratégique que nous soulevons, aux fins de la mise en œuvre de la politique d'éducation.

Nous avançons que les directeurs des établissements d'enseignement ont l'occasion et l'obligation de générer autour d'eux une puissance d'agir qui permettrait aux établissements de développer une identité adaptée à leur environnement, en tenant compte des encadrements nationaux. Ils pourront ainsi activement contribuer à l'actualisation de la politique d'éducation. La stratégie de mise en œuvre de la politique d'éducation se veut, du moins en intentions, sensible à cette puissance d'agir. Par conséquent, en évaluant si les directeurs des établissements d'enseignement peuvent assumer la fonction stratégique implicitement attendue d'eux, nous proposons une façon d'évaluer, en son point critique, la robustesse de la politique d'éducation, lorsque des frictions s'interposent au déroulement prévu. Notons que nous recherchons des explications structurantes, plutôt que le traitement des effets sociaux.

⁶³ Nous avons soulevé plus tôt que ces enjeux peuvent se manifester au quotidien sous plusieurs formes (Annexe A) et demandent à être traités au regard des encadrements nationaux de la formation des élèves. Ils peuvent aussi concerner d'autres enjeux qui opposent les attentes du CE, de la commission scolaire, et du MELS.

3 LA RECENSION DES ÉCRITS

Introduire les concepts qui permettent d'élaborer des solutions à la problématique soulevée

3.1 Général

Nous avons déjà amorcé la recension des écrits à la section précédente dans le but de : cerner une problématique, préciser trois préoccupations, et présenter une question générale de recherche. Tout d'abord, la problématique a été introduite en tant qu'objet théorique. Ensuite, nous avons repéré comment la problématique se manifestait dans un objet empirique, à savoir, les directeurs des établissements d'ordre d'enseignement du primaire. Nous avons passé en revue la documentation qui justifiait que l'autonomie accordée aux établissements affectait l'interprétation du rôle des directeurs. D'une part, nous avons soulevé que les directeurs des établissements d'enseignement avaient l'occasion d'assumer une fonction stratégique. D'autre part, nous avons constaté que très peu d'attention était portée à cette fonction, et nous croyons pertinent de nous y intéresser. Nous dégagerons maintenant les thèmes importants en orientant nos efforts sur les solutions.

Nous jetterons ainsi les fondations à être reprises, à la prochaine section, pour définir le modèle d'analyse de l'ART ADMINISTRATIF. L'idée centrale consiste à assigner à un poste de direction, près du terrain, un rôle stratégique qui assure un lien continu entre la puissance d'agir des acteurs en première ligne, et la décision politique. Nous associerons l'ART ADMINISTRATIF à une action organisée qui se prête à une hybridation de formes intermédiaires entre l'organisation bureaucratique et le marché (Livian, 2009), arborant ainsi plusieurs logiques internes qui se superposent (Kooiman, 2003 ; Bogason, 2006). Nous aurions préféré attendre la présentation du cadre de référence avant d'introduire la notion d'ART ADMINISTRATIF. Mais, dans le but de mieux situer le lecteur, nous avons plutôt opté pour une introduction graduelle, afin de lier plus clairement toutes les sections à une idée centrale. Nous situons notre analyse dans le champ disciplinaire du management des politiques publiques. Puisque l'analyse se concentre sur la mise en œuvre de la politique d'éducation, elle pose également un intérêt pour le management des organisations publiques.

Nous aborderons cette section d'abord en fonction de l'objet théorique, et ensuite, de l'objet empirique. Nous présenterons les concepts qui aideront à approfondir le sujet, et à donner un appui théorique au cadre de référence qui suivra à la prochaine section. Nous nous situerons dans le courant institutionnaliste, en préambule à une interprétation philosophique des dispositions de l'esprit à poser un jugement faisant appel au libre arbitre. C'est la base de l'édifice de connaissances que nous désirons établir et qui nous conduit à un lien nécessaire avec « l'Art⁶⁴ ». Comme le lien avec l'Art pourrait apparaître inusité dans sa mise en application à l'administration publique, il nous est apparu impératif de justifier ce lien.

Dans un contexte particulier au champ de l'administration publique, nous traiterons ensuite des incidences de la discrétion à poser un jugement. Nous nous placerons sur les champs d'intérêt du leadership, du management stratégique, de l'art opérationnel, et puis de la gouvernance. Ensuite, nous introduirons les moyens que l'analyse structurale met à notre disposition pour interpréter les forces structurantes. L'analyse de ces forces permettra de décoder comment s'accomplit la fonction politicostratégique d'une direction administrative qui occupe la position structurale de l'acteur dominant (Lemieux, 2006). La seconde partie portera plus directement sur l'objet empirique, afin d'établir un lien entre le rôle stratégique que nous identifions, et les compétences professionnelles attendues d'un poste de directeur.

3.2 Le courant institutionnaliste

Le courant institutionnaliste constitue une approche conventionnelle d'analyse des politiques publiques (Greffé, 1997; Dye, 2005). Il se prête à l'analyse longitudinale, pour établir des liens théoriques entre les disciplines politique, économique, administrative et le management plutôt que de camper l'interprétation dans un seul champ disciplinaire (Bearfield et Eller, 2008). En s'avérant habilitantes ou contraignantes, les institutions affectent la relation « État – société », véhiculent des normes sur ce qui est approprié, et conditionnent des obligations (March et Olsen, 1995).

⁶⁴ La lettre majuscule « A » est utilisée lorsque nous référons à la dimension philosophique du concept.

L'analyse institutionnelle renvoie non seulement aux constituants organisationnels, mais « au cadre global où se déroule l'activité économique et sociale » et qui conditionne de l'ordre par l'entremise d'un système normatif. C'est le cadre préalable à l'action organisée, par lequel les institutions constituent « des ensembles ayant une fonction d'orientation et de régulation sociale globale intervenant donc au niveau du politique » (Enriquez dans Livian, 2009, p.20). La question de recherche intervient à ce niveau. Cette thèse traite des mécanismes d'encadrement de l'action organisée. Nous traitons ainsi d'une fonction stratégique qui affecte l'orientation et la régulation sociale, et qui, par conséquent, rejoint des enjeux politiques.

À cet égard, l'administration publique participe au « processus de la décision politique⁶⁵ » dans un rôle pouvant dépasser celui de simple exécutant à l'étape de mise en œuvre. Les considérations politiques s'appliquent à toutes les étapes du processus (Peter & Pierre, 2006). Bien que nous nous situions plus précisément à l'étape de mise en œuvre, l'administration publique pose des gestes qui ont des incidences politiques, dans son quotidien, sans nécessairement en être consciente. Mais nous y voyons aussi l'occasion d'exercer une jonction stratégique, lorsque les choix administratifs sont conscients des incidences politiques du pouvoir discrétionnaire des administrateurs publics de terrain.

Un régime institutionnel invite une lecture du pouvoir discrétionnaire qui correspond à ses particularités. Au Québec, la Loi sur l'Administration publique accorde une priorité à l'Administration gouvernementale dans l'élaboration et l'application des règles. Elle prévoit un cadre de gestion gouvernementale qui contribue, entre autres, à : « 1^o la prise en compte, dans les choix de gestion, des attentes exprimées par les citoyens en fonction des ressources disponibles ; 2^o [...]; 3^o à une plus grande flexibilité pour les ministères et organismes par l'adaptation des règles de gestion à leur situation ... » (L.R.Q., 2000, c. 8, a. 2). Un ministère doit donc « 1^o s'assurer de connaître les attentes des citoyens ; et 2^o simplifier le plus possible les règles et les procédures qui régissent la prestation de services » (L.R.Q., 2000, c. 8, a. 7). Au niveau opérationnel, l'intérêt public dépend d'un pouvoir discrétionnaire qui s'imisce au niveau normatif « lorsque la Loi ou le règlement ne prévoient que des normes ou des critères subjectifs laissant au décideur [le soin] d'exercer son jugement » (Garant, 2010, p.185).

⁶⁵ La mise à l'agenda, la décision, la formulation, la mise en œuvre et l'évaluation (Andersson, 2000).

L'exercice d'un pouvoir discrétionnaire doit s'exposer à des fonctions d'audit adaptées aux caractéristiques de la NGP. Les contrôles tenus en *ex post*, sur l'atteinte des objectifs prennent plus d'importance. Le pouvoir discrétionnaire des administrateurs publics se voit circonscrit de façon générale par un cadre de gestion qui repose sur « une reddition de comptes qui porte sur la performance dans l'atteinte des résultats », dans le but de contribuer « à une utilisation optimale des ressources de l'Administration gouvernementale » (LRQ., 2000, c.8, a.2.). Ce modèle institutionnel met sous tension un jugement normatif indissociable de la décision politique, avec un jugement pragmatique sous-jacent à la saine gestion administrative dont l'efficacité opérationnelle fait l'objet de mesures de rendement.

3.3 Les fondements philosophiques et le dualisme art – science

L'ART ADMINISTRATIF est un concept susceptible de soulever de nombreux questionnements parce qu'il renvoie à l'art. Ce choix souligne une relation que nous désirons établir avec les connaissances, tout en faisant appel à un jugement « intérieur ». Cette thèse accorde une place importante au libre arbitre. Nous désirons donc justifier la pertinence d'une faculté de juger à l'extérieur d'un encadrement administratif. Cette assise philosophique permettra de progresser de façon à préciser un mode de pensée stratégique qui, par sa relation avec l'art, aura pour qualité espérée de pouvoir transcender les règles prescrites, afin de générer une puissance d'agir.

Cette thèse accorde ainsi au jugement humain, la faculté de se montrer critique de l'entendement formel⁶⁶, et ce, au même titre que nous lui accordons la capacité de dominer ses pulsions instinctives. Ce jugement dépend non pas d'un raisonnement logique toujours plus rigoureux, mais plutôt d'une démarche intériorisée, dans le but justement de transcender les limites de l'entendement formel. Nous utilisons l'Art pour qualifier l'inspiration qui mettrait ce jugement en lien avec une vision d'ensemble plus complète. Nous utilisons Art avec un « A » majuscule pour souligner la vocation profonde que nous assignons à l'idée derrière ce concept. Puisque nous traitons l'Art et la science en fonction l'un de l'autre, nous avons l'obligation d'expliquer pourquoi nous avons cru pertinent de référer à l'Art, tout en gardant à l'esprit que nous désirons associer l'Art à une fonction stratégique.

⁶⁶ Nous référons à un raisonnement logique qui fait appel au calcul rationnel associé aux sciences (administratives), ainsi qu'aux démonstrations méthodologiques, et qui se justifie comme un jugement positif.

Nous débuterons notre exploration en jetant un regard philosophique sur les connaissances, dans le but de bien cerner la place qui revient au jugement, lorsque nous établissons ce lien avec l'Art. Nous apporterons des distinctions entre les connaissances empiriques, les connaissances pures, et l'Art. Plus précisément, en soulevant le rôle des sensations⁶⁷, de la sensibilité⁶⁸, de l'intuition, de l'expérience, de l'entendement, et ce qui dépasse l'entendement formel. L'Art donne, conceptuellement, une orientation toute particulière à cette thèse. L'Art nous permet d'associer au jugement une fonction intégratrice au-delà de ce que l'entendement formel pourrait justifier, et à laquelle nous associerons éventuellement des attributs stratégiques.

Le jugement serait une faculté bien limitée s'il ne faisait que réagir aux sensations. Toutefois, d'entrée de jeu, c'est tout de même par l'intermédiaire des sensations que nous recevons des représentations d'objets. Par contre, ces sensations n'apportent en elles-mêmes aucune connaissance générale des objets (Kant, 1976, p.111). Les phénomènes perçus ne correspondent pas aux intuitions pures⁶⁹. Dans le réel, ils contiennent plutôt une matière singulière, en tant que représentation subjective, non liée à un objet « général⁷⁰ » (Kant, 1976, p.209). Les perceptions aident à dégager une conscience ou connaissance empirique qui accompagne les sensations, et sur laquelle s'édifie l'expérience. L'expérience équivaut à une synthèse des perceptions, et constitue l'essentiel d'une connaissance des objets des sens⁷¹.

Pour élever l'expérience au-delà des besoins essentiels⁷² immédiats, les représentations doivent être reliées entre elles. En se limitant strictement aux sensations, les perceptions ne se rapporteraient les unes aux autres qu'accidentellement. Même lorsque l'intuition empirique génère des assemblages, elle ne peut par elle-même, au sens strict, rattacher les phénomènes par des liens « nécessaires ». L'expérience vécue ne suffit pas en soi, les objets des perceptions

⁶⁷ Les sensations se rapportent à la *matière* du phénomène, tandis que la *forme* est ce qui fait que le divers est ordonné suivant certains rapports (Kant, 1976, p.81).

⁶⁸ « La capacité de recevoir des représentations des objets grâce à la manière dont ils nous affectent s'appelle la sensibilité » (Kant, 1976, p.81).

⁶⁹ C'est-à-dire formellement généralisées et qui mettent en lien avec des formes typiques pures (concepts), ou idéales qui existent à priori du contact avec l'objet particulier.

⁷⁰ « Or il peut y avoir une transformation graduelle de la conscience empirique en conscience pure, où le réel de la première disparaît entièrement et où il ne reste qu'une conscience purement formelle a priori » (Kant, 1976, p.209).

⁷¹ Empirisme associé aux connaissances acquises par la pratique et l'observation (Gingras dans Gauthier, 2003).

⁷² Si l'expérience se limitait à l'essentiel, elle ne conduirait qu'à une connaissance idiosyncratique de l'élément particulier dans l'immédiat, et ne se prêterait à aucune généralisation transférable à d'autres situations.

doivent être liés, dans l'espace et le temps, par des concepts qui les unissent à priori⁷³. Autrement dit, « l'expérience n'est possible qu'au moyen d'une représentation de la liaison nécessaire des perceptions » (Kant, 1976, p.216).

Les représentations provenant des sensations doivent donc être mises intuitivement en lien, par la sensibilité, avec des formes existant à priori dans l'esprit, afin de développer une connaissance plus complète des objets. Les connaissances à priori sont en elles-mêmes indépendantes de l'expérience associée aux connaissances empiriques. Les connaissances à priori dites « pures » écartent de l'intuition tout ce qui appartient à la sensation. Il ne s'y mêle aucun contenu empirique⁷⁴. La mise en relation conceptuelle, des formes pures entre elles, est le produit de l'entendement (Kant, 1976). Nous représentons donc par entendement un raisonnement par concepts élaborés à partir des formes générales pures⁷⁵. Soulignons à nouveau que les concepts se rapportent uniquement à des représentations abstraites et que c'est par l'intuition que nous pouvons établir un lien direct entre l'objet et le concept. Les intuitions et les concepts viennent à jouer l'un sur l'autre⁷⁶. Cette interrelation contribue au développement des connaissances (Kant, 1976).

Au niveau des métaconnaissances, la connaissance par entendement consiste à ranger diverses représentations sous une unité commune. Nous nous en remettons à l'entendement en général pour présenter une construction logique à partir de formes pures, et pour cristalliser leur formalisation. Cette logique générale pure (transcendantale) ne porte que sur les connaissances à priori des sensations empiriques. Elle n'envisage que la forme logique de ces connaissances entre elles (Kant, 1976). Cette logique peut être « analytique » en décomposant la forme dans une utilisation négative, non pour étendre la raison, mais pour l'éclairer. Autrement, elle peut conduire à des constructions « synthétiques » produites par un enchaînement de formes pures qui formeront de nouveaux assemblages. Cependant, la dialectique qui conduit à ces

⁷³ L'expérience est le premier produit que l'entendement obtient en mettant en œuvre la matière brute des impressions sensibles. « Elle nous dit bien ce qu'il en est, mais non pas que cela soit nécessairement et ne puisse être autrement. Aussi ne nous donne-t-elle pas une véritable universalité. » (Kant, 1976, p.60).

⁷⁴ Ces formes pures existent et se communiquent indépendamment d'un contenu empirique particulier.

⁷⁵ « C'est donc au moyen de la sensibilité que les objets nous sont donnés, et elle seule nous fournit les intuitions; mais c'est par l'entendement qu'ils sont pensés, et c'est en lui que sortent les concepts » (Kant, 1976, p.81).

⁷⁶ Ne serais-ce que pour se rapprocher le plus possible du *best fit*.

constructions porte sur des objets dépourvus de toute matière⁷⁷, et, en absence de critique, risque de se perdre en sophismes (Kant, 1976,p.63).

Les connaissances tirées de l'expérience et de l'intuition empirique présentent des limites, tout comme les connaissances dérivées de l'entendement général. Puisque nous nous intéressons au jugement critique, nous distinguons deux niveaux de pensée. Au premier niveau, un jugement critique de l'adéquation du pairage intuitif entre l'objet empirique et la représentation conceptuelle de sa forme générale. À un second niveau plus subtil, un jugement critique de la valeur des formes générales pures⁷⁸ constituées à priori, et leur usage dans une logique formelle (scientifique), soit analytique, soit synthétique. À cet effet, la *Critique de la raison pure* (Kant, 1976) vise toutes les *connaissances* auxquelles la raison peut aspirer indépendamment de l'expérience, en dénonçant la fausse apparence de vérité, la justification dogmatique de son usage formel, métaphysique, indistinctement des objets. Cette critique s'étend aux constructions idéales exprimées sous forme de modèles, de règles, et de plans. Bien sûr, ce jugement critique n'est accessible qu'intérieurement, et, de ce fait, accorde à la raison humaine la capacité de « connaître la valeur ou non-valeur des connaissances à priori » (Kant, 1976,p.73).

Ce second niveau que nous attribuons au jugement critique est la pierre angulaire de l'édifice de connaissances que nous présentons dans cette recension des écrits. L'ART ADMINISTRATIF est avant tout un jugement critique. Un jugement critique qui s'élève à un « second niveau » et que nous associons à une fonction stratégique. Sans cette distinction, tout jugement critique de premier niveau demeure prisonnier d'un cadre imposé dont il n'a pas conscience. La critique de la raison pure n'est complète qu'en présence d'une *critique de la faculté de juger* (Kant, 1968) qui a pour principe un jugement « esthétique » aspirant⁷⁹, idéalement, à une validité universelle, et non une raison pratique intéressée. L'esthétique transcendantale est une science du « gout » qui se présente à priori d'une logique générale pure. Le jugement esthétique a pour ambition d'unir en une même règle de causalité, d'une part, une philosophie de la nature, et d'autre part, une philosophie morale (Kant, 1968).

⁷⁷ Ces constructions abstraites ont pour anomalie de conduire à une vérité générale qui puisse contredire l'objet dans son particulier (Kant, 1976,p.114).

⁷⁸ Il y a une distinction importante entre la compétence à appliquer des règles, et l'analyse critique des règles.

⁷⁹ Elle ne peut qu'aspirer à une vérité universelle, et non y prétendre.

Le jugement esthétique est une source d'unité. Celui-ci doit s'inspirer d'un état supérieur que nous représentons comme : *Le beau artistique* (Hegel, 1979). C'est-à-dire, une unité qui s'inspire d'un idéal humaniste que nous situons entre la logique générale pure et le particulier; entre l'esprit abstrait et la nature. *Le beau*⁸⁰ a comme critère d'éveiller un plaisir général « nécessaire », irréductible à l'entendement formel. Il ne peut être traité comme un concept auquel il faudrait se conformer dogmatiquement, pour déterminer ce qui serait bien et juste dans les actions isolées. Le jugement esthétique que nous associons au *Beau artistique* n'est pas conscient du concept et de l'intégration de l'objet dans celui-ci puisqu'il rejette la séparation de l'objet particulier du concept général. Plutôt, le concept général et le particulier se rejoignent. Le jugement esthétique a pour fin d'apporter cette unité désirée, et cette unité se retrouve d'abord dans les valeurs poursuivies. Le jugement critique de deuxième niveau dont nous avons fait état précédemment, à l'endroit des constructions faites à priori, doit ainsi s'inspirer du *Beau artistique* pour trouver une justification.

Nous raffinerons encore un peu plus notre pensée sur le jugement esthétique en définissant « l'Homme esthétique » en fonction de « l'Homme sensible » et de « l'Homme moral ». La fonction critique consiste à poursuivre un équilibre entre ces deux derniers qui éloignent l'humanité d'une capacité de juger par elle-même. La voie qui permet à l'Homme d'atteindre la raison morale⁸¹ c'est l'esthétique : « *sensuous Man, then, must become aesthetic Man before he can be moral Man* » (Schiller, 2004, p.12). Lorsque ce n'est pas le cas, l'homme est comparable à un esclave : soit, il est l'Homme sensuel dominé par la singularité des impulsions sensibles, conditionné et aveuglé par la nécessité ; soit, il est l'Homme moral, dominé par l'impulsion d'une raison morale positive dépourvue de sensibilité, détachée de la réalité empirique, représentée par l'*État*, sous une forme objective et collective. Appartenant à ces deux mondes, il est tiraillé entre deux directions pour les satisfaire. Il devient vraiment « libre⁸² » lorsqu'il tient ces deux mondes en harmonie, l'un avec l'autre. Schiller (2004) explique que la raison doit d'abord servir la beauté pour apporter une telle liberté. En cette position centrale (de l'Homme esthétique), l'Art de l'Idéal peut alors conditionner un contentement. Cet équilibre

⁸⁰ La notion de « beau » réfère au produit de l'activité humaine, et non aux formes et forces de la nature.

⁸¹ L'esthétique peut fournir un lien avec la théorie de l'éthique (Brady et Hart, 2006). L'éthique sans relation avec ce qui est « beau », imposerait une vision dogmatique d'un « bien », dépourvu de toute substance et sensibilité.

⁸² Le concept de liberté de la raison qui renvoie au suprasensible (Kant, 1968).

harmonieux, entre les pulsions sensibles (empirique) et la raison morale⁸³ (entendement formel), dépend d'une inspiration apportée par *Le Beau artistique*, et c'est cette source d'inspiration que nous associerons à l'ART ADMINISTRATIF.

Le logicien Gödel est également venu à la conclusion que la pensée devait trouver une source d'inspiration supérieure à l'entendement formel. Non que les limites auxquelles est confronté le raisonnement rationnel soient nécessairement insolubles. Au contraire, il considère que tout puisse s'expliquer mathématiquement, et que les obstacles au calcul mathématique, en apparence insurmontables, peuvent être dépassés, mais, seulement dans un système d'intelligibilité supérieur à celui où s'exécute l'entendement formel incomplet (Gödel dans Cassou-Noguès, 2012). Le « théorème d'incomplétude » pose des limites à la logique formelle, les ensembles logiques demeurant incomplets, certains problèmes ne pouvant être validés (vrai ou faux) à l'intérieur du système de pensée. Par conséquent, Gödel suggère que l'avancée de l'esprit scientifique dépende d'une « intuition » qui le mette en lien avec une unité parfaite. La source d'une telle inspiration serait « divine », contrairement aux égarements qui s'éloignent de la vérité. Nous retiendrons que l'inspiration qui permettrait de transcender un ensemble logique renvoie à un système supérieur d'intelligibilité.

Nous pouvons ainsi faire des distinctions entre des changements à l'intérieur d'un système logique, et les changements au niveau du système lui-même. La logique mathématique et la théorie des groupes permettent de discerner entre les changements de 1^{er} et de 2^e ordre (Watzlawick et al, 1976). Un changement de premier ordre se produit à l'intérieur d'un système, sans modifier l'unité du groupe, tandis qu'un changement de second ordre a pour effet de le modifier. Dans le premier cas, le changement concerne les « membres du système ». Dans le second cas, le changement concerne la « classification » du système, et dépend d'une inspiration capable de transcender la logique du système, pour faire passer la critique à un second niveau métathéorique. Un changement de deuxième ordre, inaccessible à la logique du système en *ex ante*, pourrait même sembler simpliste en *ex post*. Le progrès et l'innovation dépendent d'une capacité d'évoluer hors du cadre de référence. Il s'agit d'un « recadrage » qui change le sens donné aux faits, et les fondements sur lesquels l'unité s'appuie. Nous portons un

⁸³ Sous forme de règles, d'obligations légales et éthiques.

intérêt à la possibilité d'effectuer un recadrage parce qu'il s'ouvre à de nouvelles solutions, et que dans une perspective stratégique, il permettrait de remettre en cause la logique d'un système de pensée, en élevant la critique à un second niveau.

Marx et Engels accordent à l'art une fonction critique, en tant qu'expérience esthétique permettant au jugement humain de démasquer les mécanismes cachés de l'organisation de la société. Le réalisme suppose une représentation exacte des caractères typiques, dans la recherche d'une « véracité réaliste » de rapports réels qui ne consiste en rien à une accumulation de détails descriptifs. Elle doit révéler la totalité d'une phase ou d'un contexte sociohistorique où se joue une « fine intrication entre l'individuel et l'être social » (Engels et Lukács, dans Lachaud, 2012, p. 21-23). La vocation de l'œuvre est de stimuler l'imagination pour qu'elle s'empare du réel, en posant un regard critique sur l'ordre existant. Ce processus de libération repose autant sur une question de forme que de substance⁸⁴, et vise à améliorer la condition humaine dans laquelle l'homme se développe⁸⁵. Cette interprétation critique (Engels, dans Lachaud, 2012) n'oblige pas l'artiste à exposer ses convictions politiques personnelles⁸⁶, et il n'a pas à être lui-même porteur des solutions aux problèmes qu'il soulève. En contrepartie, les diverses tendances artistiques qui ont accompagné l'évolution de la société, dans leur reflet de la vie sociale, véhiculent une esthétique difficile à distancer des enjeux sociopolitiques⁸⁷, sans sacrifier la pertinence du contenu.

Pour sa part, la société moderne a imposé un pragmatisme qui coupe l'art de tout projet collectif d'émancipation. À cet effet, Lachaud (2012, p110) explique que si à l'Est, l'art faisait l'objet d'un contrôle policier, à l'Ouest, « l'art subit la logique d'intégration sur laquelle s'érige le monde administré » et devint complaisant aux exigences de l'industrie culturelle. S'exprime alors dans les années 1960-70 un grand refus qui fit de l'art, un art de la résistance. L'art n'a pas à accomplir les tâches qui incombent à l'action politique, mais peut apporter une énergie qui aide à compenser « un peu de ce que la politique n'assure pas » (P. Weiss, dans Lachaud, p.124) ;

⁸⁴ Processus circulaire entre forme et contenu, l'atteinte de l'un modifie le primat de l'autre (Tosel dans Lachaud, 2012).

⁸⁵ La fonction critique et éducative de l'art ouvre la voie à une émancipation sociale qui valorise les pouvoirs de création de chacun.

⁸⁶ Tenir l'artiste à l'écart de la politique partisane, et non une insouciance (politique) des valeurs soutenues. C'est cette nuance que nous retenons dans l'interprétation de la capacité politique des administrateurs publics.

⁸⁷ La valeur de l'art réside dans la pertinence de son contenu, et non l'art pour l'art qui, dans une société de consommation, ou industrie culturelle, se transforme en simple commodité, sans conscience idéologique.

en introduisant des valeurs qui transcendent les blocages et les égarements. Ainsi, l'Art, c'est nourrir l'attente d'un réel possible qui se révèle par fragments ; c'est induire une transformation vers un futur différent.

Le jugement esthétique ne peut non plus se soustraire à la critique⁸⁸, tout comme il revient à un artiste d'offrir la traduction de son œuvre. Il doit expliquer le contenu – le quoi – « dont lui seul possède le manuel d'utilisation » (Kandinsky, 1954, p.10). C'est une autre pierre des fondations de l'édifice des connaissances que nous présentons. Autrement, l'esprit humain, devenant l'artiste de sa destinée, risquerait de sombrer dans un relativisme et déterminisme fermés à toute critique extérieure (Kant, 1968 ; Habermas, 1987 ; Taylor, 1992). Au mieux, l'interprétation de la réalité n'accéderait à un sens collectif que localement. Cette vision « postmoderne » de la vie en société (Lyotard, 1979) interfère avec la représentation d'un autrui généralisé (Habermas, 1987), et le partage d'une vision du bien commun.

Habermas (2008) pose pour défi d'étendre une vision collective, sans non plus glisser dans une dialectique sophistique qui, perdant de vue la singularité des situations, laisserait en héritage de nouvelles sources de frictions. Entre standardisation et fragmentation, Habermas (2008) renoue avec la position de Kant (1976), à savoir, qu'une force unificatrice, émanant d'une connaissance accessible intérieurement, soit le produit d'un jugement critique et esthétique, dans la mesure où *Le Beau artistique* se révèle intersubjectivement, pour dévoiler ce que ce jugement porterait en lui d'universel (Kant, 1968). Cette source d'inspiration de la perfection reposerait dans un inconscient directement partagé par des individus dotés d'une faculté de penser esthétiquement, critique à priori d'une pensée morale et distincte de la faculté de désirer. Une pensée moins formelle, mais plus réelle, intuitivement accessible :

« l'acte esthétique est celui en lequel se révèle par excellence l'intersubjectivité. Dans l'acte de juger esthétique, j'attribue à mon sentiment particulier et personnel une valeur universelle. En d'autres termes, le jugement esthétique est fondamentalement « pour autrui ». Dans le jugement esthétique, partant du sentiment personnel de plaisir, j'affirme toutefois l'universalité de ce sentiment, c'est-à-dire sa vérité pour tout autre sujet [...] Penser en se mettant à la place de tout autre » (Kant, 1968, p.10).

⁸⁸ L'unité que la *Critique de la faculté de juger* (Kant, 1968) peut apporter n'est pas fondamentale, ni doit-elle conduire à des lois déterminées, elle peut être critiquée.

Le jugement esthétique n'enraye pas les sources de conflits, mais tout comme l'art, *Le beau* réside dans l'équilibre des contrastes, en tenant compte de la variété des perspectives qui caractérise une société pluraliste (Brady et Hart, 2006). Ces perspectives placent l'administrateur public devant des dilemmes, tels que le conflit éthique entre le choix de ne pas assumer la responsabilité personnelle de ses actes ou, alternativement, être prêt à violer un principe exprimé dans une règle générale ou par une autorité compétente. Brady et Hart mentionnent (2006) plusieurs autres types de dilemme, comme le principe d'équité en opposition à l'efficacité organisationnelle. Le jugement esthétique attendu peut être catalogué en plusieurs catégories⁸⁹, dont le sens du beau ressenti et partagé par des individus dans une organisation, sur la base d'un sixième sens (Strati, 2004). Il fait appel à une forme tacite et inconsciente de connaissance qui retentit intérieurement (Taylor, 2000), et poussé par le désir de découvrir une vérité subjective, en connexion avec d'autres personnes (Taylor et Hansen, 2005).

Strati (2004) attire l'attention sur la signification des artefacts organisationnels⁹⁰ qui offrent des symboles permettant de traiter les organisations comme des entités tangibles. Leur interprétation fait appel non pas à l'entendement rationnel, mais au jugement esthétique qui éveille des émotions. Le jugement esthétique ne peut s'imposer comme une vérité objective, déterminée une fois pour toutes. L'esthétique organisationnelle se présente plutôt comme un construit social négocié, et renégocié, dans un processus par lequel l'esthétique est affirmée ou niée (Strati, 2004, p.110). Selon le cas, les considérations esthétiques orientent les activités que les acteurs sociaux rendent possibles, ou empêchent de se produire. Les facultés perceptives et la sensibilité esthétique permettent d'interpréter la vie dans l'organisation :

« quand les individus interprètent la vie de l'organisation, ils emploient leurs facultés perceptives et leur sensibilité esthétique pour décider de son caractère laid, grotesque ou répressif, plaisant, attirant ou beau. Ils expriment donc un jugement esthétique que certains membres de l'organisation acceptent, que d'autres rejettent, contestent [...] contredisent ... » (Strati, 2004, p.71).

L'esthétique met l'accent sur la pluralité des ressentis, sur « la connexion dynamique de l'esprit humain avec l'expérience sensible » (Strati, 2004, p.128). Cette expérience sensible soulève une

⁸⁹ Les catégories esthétiques sont celles de la laideur, du sublime, de la grâce, du tragique, du pittoresque, du comique, du sacré et les catégories agogiques qui concernent le rythme, le beau (Strati, 2004, p.167).

⁹⁰ Les artefacts sont les objets physiques ou non physiques que les organisations créent et utilisent, et la connaissance esthétique se rapporte au sens donné à l'objet au-delà de sa fonction ontologique (Strati, 2004).

relation avec « la connaissance tacite⁹¹ » (Polanyi, 1946 : 1962; 1966; 1969, dans Strati, 2004, p.128). Elle dépend d'un « sentiment intériorisé où l'individu se laisse submerger par une représentation qui conduit à un plaisir émotionnel qui transforme son état esthétique » (Strati, 2004, p.199). Le sujet du plaisir peut être éveillé ou étonné. Il ne peut rester neutre et se détacher de ce qu'il découvre.

La beauté d'une organisation peut concerner les caractéristiques communes qu'elle possède ou bien celles qui diffèrent (Strati, 2004). La beauté classique de l'école de Pythagore⁹² repose sur l'harmonie créée par la proportion pour tenter de débusquer une logique même dans l'irrationnel. Alternativement, l'esthétique réside aussi dans ce qui différencie la partie en tant que telle et lui confère un caractère particulier. Le jugement esthétique fait appel à une faculté de juger (Kant, 1968) qui, n'étant pas accessible à la preuve logique, doit plutôt réagir au cas par cas. Il est « l'évaluation par le sujet connaissant de la qualité de l'activité organisationnelle » (Gadamer, 1966, p.55, dans Strati, 2004).

Le besoin de trouver une harmonie unificatrice, pour relier des individualités, rejoint le champ des politiques publiques. L'expression formelle des politiques publiques, dans leurs représentations objectives, projette des images qui évoquent un état désirable généralisé. Les stratégies intentionnelles destinées à être mises en œuvre projettent des formes abstraites, générales et indépendantes de la singularité empirique des objets. L'écart entre la stratégie réalisée et ces formes pures est depuis longtemps traité comme des « frictions » (Clausewitz dans Hahlweg, 1980; Habermas, 1987; Williamson 1996) qui évoquent une disjonction entre ce monde conçu et le monde vécu. La mise sous tension des formes générales avec le contenu spécifique des situations vécues en aval du « processus de la décision politique » (Anderson, 2000), justifie le besoin d'assurer une « jonction stratégique », entre l'étape de mise en œuvre et celles qui précèdent. Cette jonction stratégique est nécessaire pour traiter simultanément les situations particulières, les frictions et l'état général envisagé. Notre conception de l'organisation de la vie en société renvoie inéluctablement à la primauté d'un jugement humain critique et accessible intérieurement (Kant, 1976).

⁹¹ La connaissance tactile se rapporte au savoir faire que les individus sont capables de mettre en pratique sans pour autant savoir comment ils le font, comme aller à bicyclette par exemple (Strati, 2004, p.128).

⁹² Nous pouvons aussi référer à la trinité pythagoricienne du beau, du bon et du vrai (Strati, 2004, p.183).

Dans son application au management des politiques publiques, établir une jonction stratégique, invite à préciser le rôle qualitatif de l'administration publique auprès de la société contemporaine. La société aura de la difficulté à s'adapter lorsque la conformité devient essentielle, mais elle sera mal intégrée si sa souplesse n'est pas non plus équilibrée avec des normes institutionnelles. Cet équilibre est requis pour qu'une société soit capable de changer (Merton, 1997, p.166).

Le courant de la nouvelle administration publique (NAP) donne de l'importance au jugement des administrateurs publics, dans leurs interactions personnalisées avec les diverses parties prenantes, pour les aider (Waldo, 1984 ; Frederikson, 2003). D'une part, le pouvoir discrétionnaire des administrateurs de terrain (Lipsky, 1980, Meyers et Vorsanger, 2003) est justifié par le besoin incessant de confronter promptement, au premier niveau critique, la forme générale aux particularités d'un objet réel, et, au besoin, de compenser les écarts. Mais d'autre part, nous soulevons le besoin d'élever le jugement critique à un second niveau de pensée. C'est-à-dire, qui porte un jugement esthétique sur le bienfondé de la logique générale qui, par ses constructions synthétiques, encadre l'intervention publique. Clausewitz (dans Hahlweg, 1980) associe ce rôle, une jonction stratégique, à un art. Nous nous servons de cette association à l'art et à la stratégie pour expliquer l'ART ADMINISTRATIF.

Ce rôle stratégique adhère au courant critique à l'endroit de l'encadrement institutionnel (des structures), des stratégies intentionnelles des politiques publiques, ainsi que des concepts théoriques qui servent à justifier les modalités de mises en œuvre, lorsque celles-ci se présentent comme porteuses de vérités absolues. Le jugement esthétique qui se situe dans ce courant critique du bien commun s'oriente sur des principes supérieurs de commune humanité d'une Cité [théorie de la justification (Boltanski et Trévénot, 1991)], à la grandeur de ses vertus démocratiques (Gawthrop, 1998), pour inspirer des critères de justice universels (Habermas, 2008). Notre approche s'inscrit dans le positionnement ontologique – épistémologique *réaliste critique*.

3.4 Le leadership et la stratégie

La faculté de poser un jugement esthétique comme base d'inspiration à l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire, fait entrer en jeu une influence difficile à éloigner du domaine du leadership, lorsque nous nous arrêtons aux attributs des individus, plutôt qu'aux propriétés structurales. Les préoccupations soulevées dans l'analyse de la problématique invitent à nous situer par rapport au leadership parce que la mise en œuvre des politiques publiques se fait par l'entremise d'individus. L'étude du leadership s'intéresse à l'influence qui génère une puissance d'agir, et comme notre intérêt part des interactions entre les administrateurs de terrain et les citoyens, notre analyse apparaîtrait incomplète si le thème n'était pas abordé.

Notre question de recherche nous renvoie à la fonction stratégique qu'une direction administrative pourrait remplir. Nous verrons plus loin que nous désirons associer cette fonction stratégique aux propriétés du poste, plutôt qu'aux aptitudes personnelles de son détenteur. Pour cette raison, l'ART ADMINISTRATIF n'est pas un style de leadership. Un détenteur de pouvoir peut faire preuve de leadership sans remplir cette fonction stratégique. Inversement, le lien fait avec le domaine de la stratégie n'exclut pas que les détenteurs de pouvoir aient à faire preuve de leadership, ni que certains styles soient plus propices que d'autres. Ces conditions pourraient être traitées en *ceteris paribus*. Elles sont présentes lorsque nous envisageons l'influence au-delà du pouvoir coercitif qu'un poste de direction confère à son titulaire, compte-tenu de l'implication d'un corps professionnel, lors de situations irrégulières.

Nous avons soulevé l'importance de la présence d'un corps professionnel compétent (Aucoin et Barkvis, 2003), qualifié et motivé, et de tenir compte de la situation. Le modèle du leadership situationnel de Hershey-Blanchard s'inspire de la pyramide des besoins de Maslow pour prendre en considération le « degré de compétence et de motivation d'un collaborateur face à un travail précis » (Hershey, 1989, p.59). Par exemple, un haut niveau de maturité des subordonnés suggère un besoin d'accomplissement personnel élevé qui leur permettrait de remplir leurs fonctions avec succès, avec un maximum d'autonomie. Dans ce modèle situationnel, le style de leadership peut prendre les formes suivantes, présentées en ordre croissant de « maturité des subordonnés », à savoir : (1) directif, (2) persuasif ; (3) participatif ; et (4) déléguatif.

Nous pouvons interpréter ces styles en fonction de deux orientations, à savoir : l'une qui représente un comportement plus *instrumental orienté sur la tâche*, et un second, un comportement plus *relationnel*. Le style directif est justifié par un faible degré de maturité des subordonnés en poste, et est orienté sur l'accomplissement instrumental des tâches. Le style persuasif accentue tant le rôle instrumental que relationnel. Les subordonnés ont des compétences et de l'expérience, mais pas suffisamment pour gérer seuls une situation, et les leaders doivent les convaincre en fournissant les informations requises. Le style participatif s'ouvre à une approche avant tout relationnelle. Le style délégitif répond aux besoins du degré de maturité le plus élevé. Les subordonnés peuvent faire preuve d'autonomie sans renforcements relationnels à l'endroit de la tâche (instrumental).

Ce modèle se montre sensible aux situations irrégulières, et c'est la capacité des subordonnés à gérer ces situations qui conditionne le style de leadership. Il revient au leader de surmonter ses inclinations naturelles et d'adapter son leadership. Le modèle renvoie à « un bon sens organisé » (Hershey, 1989, p.59) où le leader doit poser un jugement critique, dans les moyens à prendre pour exercer une influence. Même en présence de professionnels motivés, l'expérience et les qualifications de ces derniers peuvent varier. L'autonomie professionnelle ne s'applique pas uniformément à tous, et il revient au leader d'adapter son influence.

Le modèle de contingence de Vroom et Jago (1988) présente un processus décisionnel qui consiste à définir rationnellement le type de leadership le plus approprié pour un contexte donné. Il en ressort un choix de cinq styles, classés sous trois catégories, à savoir : (1) autocratique; (2) consultatif; et (3) consensuelle. Dans le style consultatif, le leader retient la responsabilité de prendre la décision finale, contrairement à la forme consensuelle. Dans une variante du modèle consultatif, les subordonnés peuvent être consultés individuellement. L'autre variante privilégie la consultation en groupe. La distinction dépend s'il y a raison de croire que les personnes sont susceptibles de partager ou non la même position⁹³. Ces styles sont des représentations idéales⁹⁴.

⁹³ Lorsque les personnes sont susceptibles de partager une même position, consulter une personne représentative pourrait suffire, tandis que dans le cas contraire, il serait préférable de regrouper les individus.

⁹⁴ Ces solutions ne sont pas toujours réalisables. Il pourrait être préférable qu'un directeur consulte le groupe. Cependant, la nature des activités professionnelles pourrait rendre un tel accès impossible.

Une autre approche consiste à cartographier les variables de contingences d'une situation afin d'en déduire, quel style de leadership serait optimal. La situation serait optimisée en assortissant au contexte le leader dont le style de leadership correspondrait le mieux. Le modèle de Fielder⁹⁵ conduit à un style soit axé sur la tâche, soit sur les relations interpersonnelles (Northouse, 2007). Andersen (2010) ajoute un troisième style orienté sur le « changement » pour tenir compte de ce besoin qui a rapidement émergé au cours des dernières années. Pour être discriminantes, ces trois formes de leadership se veulent mutuellement exclusives.

Le management public justifierait aujourd'hui un style de leadership favorisant l'apprentissage, par une approche collective, et la théorie du leadership transformationnel peut répondre à ce besoin (Dunoon, 2002, Anderson, 2010). Le leadership transformationnel correspondrait au style orienté sur le changement (Anderson, 2010). Ce style contraste avec le leadership transactionnel qui sous-entend une motivation extérieure. Le leadership transformationnel est au contraire un processus intériorisé où les identités et les buts individuels se transforment en identités et buts collectifs (Pearson, 2012). Il s'agit d'un processus interactif de transformation du leader et des collaborateurs : « *process that changes and transforms people* » (Northouse, 2007, p.175). Le leader agit sur les motivations en apportant l'inspiration nécessaire pour faire la promotion du changement. L'inclinaison sécurisante qu'apporte la certitude doit alors être surmontée en faveur d'occasions plus favorables à la créativité et à l'intelligence (Pearson, 2012). Les initiatives doivent s'intégrer en processus d'apprentissage, où les sources de tensions sont transformées en occasions d'apprendre (Senge, 2000).

En nous centrant davantage sur le leader, un autre modèle les compare à des artistes, des artisans, ou des technocrates (Pitcher, 1997). Chaque style évoque des attributs distinctifs. Celui de l'artiste fait preuve d'imagination, d'intuition ainsi que de jugement pour transcender les règles, en donnant un sens inspiré d'une vision à long terme. Le leader « artiste » présente idéalement les traits de personnalité de l'explorateur qui arpente des horizons inexplorés. Il projette de nouveaux symboles, en détruisant les anciens, tout en côtoyant la complexité et le désordre (Pitcher, 1997). Le style « artisan » côtoie celui de l'artiste. L'artisanat se fonde sur la

⁹⁵ Les variables de contingence de Fielder sont l'ambiance du groupe, la structure de la tâche et la position de force du leader.

pratique, dans le respect d'une autorité compétente. Cette compétence provient non seulement des traditions, mais d'une maîtrise tacite de la mise en application, et d'une habileté acquise des enseignements qu'apporte l'expérience des échecs et des succès. À ces deux catégories, s'ajoute le style « technocrate » qui représente l'antithèse de « l'artiste ». Il s'appuie sur les connaissances techniques (sciences administratives). Le leader technocrate a une inclination pour les contrôles bureaucratiques, le calcul minutieux, les méthodes impersonnelles, et privilégie les connaissances formelles tout comme l'entendement rationnel.

Un parallèle peut être fait avec les dominations archétypales de Weber. Le style de leadership technocratique répond bien à l'archétype de « la domination légale à direction administrative bureaucratique » (Weber, 1995, p.290). Nous comprendrons que ce dernier profil recevrait systématiquement la faveur de la bureaucratie publique contrairement à celui de l'artiste⁹⁶ (Pitcher, 1997). La bureaucratie légale devait justement se distancer de la domination charismatique. Par contre, l'intervention de l'artiste serait nécessaire pour transcender le cadre bureaucratique⁹⁷, dans le but, avant tout, de « bien faire la chose »⁹⁸. En comparaison, contrairement aux technocrates, les artistes et les artisans s'exécutent dans un moment réel, où le progrès se fait par essais et erreurs (Pitcher, 1997). Ce sont ces expériences qui peuvent alimenter l'imagination collective « pour apprendre à fonctionner ensemble et en synergie » dans la cohésion (Senge, 2000, p.400).

Pitcher présente une cartographie de ces styles en fonction de leurs attributs distinctifs. Les administrateurs rencontrés dans le cadre d'une étude sont positionnés selon leur degré d'affinité à ces styles, mais chaque leader projette toutefois un profil singulier qui nous met en contact avec des versions nuancées des artistes, des artisans et des technocrates. Pitcher (1997, p.175) explique que les typologies de leadership ne se prêtent pas à une interprétation rigide. La plupart des leaders possèdent les traits dominants d'un certain style qui coexistent, dans un moindre degré, avec les caractéristiques d'un autre. Le Tableau 3.1 qui suit à la page suivante résume les attributs des trois types de leadership présentés par Pitcher (1997, p. 175).

⁹⁶ La promotion au mérite favorise systématiquement la sélection de leaders technocrates aux postes de hauts fonctionnaires.

⁹⁷ Particulièrement lorsqu'un « recadrage » (Walzawicketal, 1976) est nécessaire.

⁹⁸ Au sens de faire la « bonne chose » que nous avons précédemment associé à un jugement esthétique comparativement au jugement arbitraire associé à la domination charismatique.

Tableau 3.1 Liste des principaux traits archétypaux du leadership selon Pitcher

Artiste	Artisan	Technocrate
Imprévisible	Équilibré	Cérébral
Drôle	Obligéant	Difficile
Imaginatif	Honnête	Intransigeant
Audacieux	Sensé	Rigide
Intuitif	Responsable	Intense
Passionnant	Digne de confiance	Pointilleux
Émotif	Réaliste	Déterminé
Visionnaire	Stable	Méticuleux
Entrepreneurial	Raisonné	Obstiné
Stimulant	Prévisible	Austère

Les trois types de leadership mentionnés ci-dessus (Pitcher) ont leurs avantages tout comme leurs limites. Le modèle ne suggère pas qu'une organisation doive se composer exclusivement d'un style de leaders, ni que les détenteurs de pouvoir qui s'y trouvent puissent correspondre à la manifestation parfaite d'un archétype. Ce modèle, tout comme ceux mentionnés précédemment, offre plutôt différentes logiques pour interpréter le leadership, de façon cohérente. Dans la réalité, les formes idéales n'existent pas⁹⁹. C'est plutôt une forme qui domine les autres.

Les différents modèles introduits précédemment permettent d'interpréter un aspect qualitatif du jugement que nous imputons à une direction administrative, lorsqu'elle est confrontée à des situations irrégulières. C'est-à-dire, lorsque faire preuve de leadership pose l'exigence d'entretenir une vision stratégique qui puisse dissiper le brouillard du doute que génèrent les frictions et soutenir une puissance d'agir. Nous soulignons le besoin d'adaptabilité du leader en tenant compte de la maturité professionnelle des destinataires d'influence, et de pouvoir exercer une influence qui puisse transformer la représentation d'un idéal partagé.

3.5 Du management à la stratégie

Nous situons notre recherche sur le terrain du management et de l'analyse des politiques publiques, sans non plus nous éloigner du champ du management des organisations publiques. Ce rapport avec le management nous paraît justifié puisque notre intérêt concerne la mise en

⁹⁹ Les formes idéales sont un construit, leurs manifestations conformes seraient accidentelles.

œuvre d'une politique publique par l'entremise d'une organisation publique : « *public management should be understood in the context of achieving policy goals and hence of a relationship to policy* » (Peters, 2000, p.35). En somme, les instruments prévus pour mettre en œuvre les politiques publiques seront plus efficaces si l'approche managériale est adéquate. Les modes de structuration que l'administration publique privilégiera peuvent ultimement influencer une politique publique. Par exemple, selon que l'accent porte sur une approche plus procédurale ou, autrement, sur une relation d'aide plus interactive avec les citoyens, les administrateurs de terrain auront un impact différent sur la mise en œuvre d'une politique publique. Ce choix doit être adapté au secteur d'activité (Peters, 2000). Même si nous nous approchons de la gestion organisationnelle, nous abordons toujours notre sujet du point de vue du management des politiques publiques¹⁰⁰.

Une façon intéressante d'approcher le management est de distinguer la gestion axée sur le changement et l'innovation, de celle qui maintient le statu quo. La nomenclature de Miles et Snow (1978) offre un bon exemple, et si un seul facteur doit se démarquer « c'est le dynamisme, soit la mesure dans laquelle les gestionnaires font usage de leur liberté pour le bien de leur unité ou de leur organisation, souvent dans le but de consolider la stabilité » (Stewart, 1982 dans Mintzberg 2010, p.145). Cette dimension semble essentielle à l'efficacité en gestion (Mintzberg, 2010, p.146). Ce dernier place les termes de la trilogie « art – artisanat – science » aux sommets d'un triangle pour situer les possibles styles de gestion, en tant que pratique, à l'intérieur de cette forme (Mintzberg, 2010, p.28, p.151), à savoir :

- Science : la gestion n'est pas une science, mais elle peut appliquer la science, car sans l'analyse, la gestion serait désorganisée,
- Artisanat : l'artisanat repose sur une expérience sans laquelle la gestion serait déconnectée, et
- Art : l'art apporte une vision sans laquelle la gestion serait morose, prudente, connectée, mais sans éclat.

¹⁰⁰ La mise en œuvre est l'une des étapes du processus de la décision politique (Anderson, 2000). Dans une perspective de micro-management, nous pouvons explorer en profondeur le management des organisations publiques à cette étape de mise en œuvre. Dans une perspective de macro-management, nous pénétrons le champ des politiques publiques parce que c'est tout le processus de la décision politique que nous faisons entrer en jeu.

L'une des tâches les plus importantes du manager est d'élaborer la stratégie de son organisation (Mintzberg, 2011). La stratégie n'est pas que science, sous la forme d'un grand plan, où toutes les décisions importantes pourraient être programmées. Mintzberg (2011) compare le rôle stratégique du manager à de l'artisanat (*crafting*) qui vient du contact avec une matière que l'artisan façonne pour lui donner graduellement une forme. La stratégie se développe et se réalise par l'apprentissage au gré des occasions qui se présentent. Elle émerge de la coopération et de la réciprocité entre les composantes d'un système d'action qui permettent à une stratégie de prendre forme (Bovaird, 2008).

D'entrée de jeu, la question provisoire de recherche renvoyait aux qualités des administrateurs publics (Aucoin et Barkvis, 2003) en position de prendre des décisions, et de s'affirmer comme acteurs de changement en coopérant avec les citoyens (Meyers et Vorsanger, 2003). En explorant la dimension sociologique (Selznic, 1958), nous trouvons que les administrateurs publics de terrain développent des relations personnalisées, en considérant les parties prenantes avec lesquelles ils interagissent comme des êtres entiers (Broom et Selznic, 1958). Ils créent des structures sociales qui circonscrivent leur action, produisent des schémas qui permettent d'interpréter leurs expériences, et de justifier leurs actions pour agir avec conviction. Ils développent ainsi leurs propres stratégies (Sandfort, 2000). Ces relations informelles facilitent leur participation inclusive aux décisions – *cooptation* (Selznic, 1966) – et offrent une alternative à l'approche classique (hiérarchie bureaucratique), en proposant d'exercer une influence positive sur les sentiments et les attitudes, dans le but d'atteindre les objectifs visés (Broom et Selznic, 1958; Selznic 1958).

Tenir compte des individus et de leurs préférences permet d'envisager que ces derniers puissent définir les buts de l'organisation, et soulève l'importance de l'individu, dans un système d'action bien réel. La représentation conceptuelle de « l'individualisme méthodologique » évite de s'en remettre à un « moi » généralisé, en mettant l'accent sur les explications que les acteurs se donnent, pour justifier leurs préférences, en suivant des critères évolutifs. Les actes posés véhiculent des intentions, des objectifs, où s'y mêlent des préférences personnelles qui peuvent se distancer des objectifs formels prévus en *ex ante*, et déboucher sur des stratégies individuelles à court terme, en raison des occasions (Crozier 1963; Crozier dans Rojot 2003, Mintzberg 2010). Toutefois, les possibilités individuelles demeurent insuffisantes, les interdépendances

sont obligatoirement inévitables et les objectifs s'élaborent en cours de route. Ces interdépendances offrent des opportunités d'agir en commun pour former un groupe pertinent et capable d'apprendre collectivement en développant une identité de groupe (Rojot, 2003, p.216).

Mais, l'émergence de la stratégie ne peut se soustraire à toute forme de contrôle. Un équilibre serait nécessaire, entre la stratégie qui émerge des décisions managériales d'exception prises *ad hoc*, et celle qui fait l'objet d'une mise en œuvre délibérée (Mintzberg, 1982 ; 1994). Cet équilibre est dynamique, se transformant au rythme auquel se présentent les occasions d'agir et les contraintes. Ces deux types de stratégies se fondent dans un système « d'influences réciproques à travers lesquelles une organisation définit les problèmes en y répondant et en est influencée par ce qu'elle y répond » (Friedberg, 1993, p.90); ce qui explique un processus d'interstructuration et d'apprentissage (*coevolution*) en harmonie avec un environnement (March & Olson, 1995). La fusion qui devrait suivre entre l'implémentation et le processus de planification se définit comme un management stratégique (Bryson, 2003). Il consiste à gérer une organisation d'une façon stratégique, « sur une base continue » (Poister et Streib, 1999, p.310).

La façon d'induire une façon de « penser stratégiquement » diffère selon qu'on adhère au modèle classique de planification « par échelons », ou à l'autre extrême, au modèle « par buts et missions » où les agents créent leur environnement (Bryson, 2003). Selon le modèle, le pouvoir discrétionnaire des administrateurs publics sera traité différemment. La problématique renvoie à des configurations complexes, où le management stratégique s'immisce dans un rôle de méta-planification, en agissant sur les capacités étatiques reliées aux enjeux politiques; au-delà des préoccupations organisationnelles managériales. Le modèle par buts et mission accorde aux administrateurs la discrétion de tirer le meilleur parti des changements auxquels ils sont confrontés, et soulève la pertinence d'influencer les règles qui affectent leur environnement (Bovaird, 2008). Les organisations sont comparables à un système de coopération, et tant que les membres continueront à jouer, la régularisation du système dépend du choix des modèles de jeux et de la structuration de ces jeux (Rojot, 2003, p.224). La capacité à faire des choix qui affectent les règles du système renvoie ainsi à un « jugement esthétique », de second niveau, qui relève du domaine de l'Art. Un style de gestion qui s'inspire de l'Art est alors nécessaire pour apporter la vision stratégique qui permettrait d'équilibrer, en un tout cohérent, d'une part,

la programmation issue d'une approche scientifique, avec, d'autre part, une approche « artisanale » issue du terrain et à partir de laquelle émerge, à la marge, de nouvelles stratégies.

Mintzberg contraste (2011) deux philosophies du management qui permettent de traiter les organisations comme un tout, une *Gestalt* (Piaget, 2007). Une première approche se compare à un assemblage de pièces de casse-tête, où « l'image » à être assemblée correspond à la configuration organisationnelle typique d'un environnement. C'est l'environnement typique qui décline la configuration idéale typique¹⁰¹. Pour optimiser le management d'une organisation, il suffirait d'identifier l'environnement typique correspondant à son contexte, et de s'en remettre à sa configuration idéale¹⁰² pour en déduire les actions à prendre, afin de converger vers l'image. La seconde approche se compare au jeu Léo où c'est le joueur qui construit la structure, en jouant délibérément sur les paramètres de conception pour adapter l'organisation à l'environnement dont elle fait partie. Dans la première approche, la *Gestalt* est une conception statique, tandis que dans la seconde, elle a des propriétés intrinsèques de transformation qui sous-entendent des choix. Chacune de ces deux approches se prête à des interprétations distinctes du leadership, du management organisationnel, et de la stratégie. Le premier favorise la pensée hypothéticodéductive où l'association à une contingence dicte le choix du leader, des fonctions de management, et la stratégie. Le second est inductif et relève davantage du domaine de l'Art, à savoir, une disposition d'esprit qui peut se manifester dans le leadership, le management, et la stratégie¹⁰³. Même si ces domaines peuvent être analysés en isolation, ils forment un tout. Mintzberg (2011) justifie la pertinence d'une approche systémique pour l'analyse des organisations puisque chacun de ces domaines d'analyse n'existe pas en isolation des autres.

¹⁰¹ C'est une approche darwinienne : pour un type d'environnement, l'organisation idéale typique est celle qui a démontré les meilleures chances de survie.

¹⁰² La configuration bureaucratique professionnelle gravite autour d'opérateurs professionnels qualifiés qui ont une autonomie professionnelle, et qui favorisent la collégialité comme modèle de prise de décision (Mintzberg, 2011).

¹⁰³ Une analyse de la stratégie à être interprétée dans l'optique du processus de la décision politique.

3.6 La stratégie et l'art opérationnel

Nous proposons de trouver une suite intéressante sous l'angle de la pensée militaire. La doctrine militaire a depuis longtemps abordé la question de recherche dans l'optique de l'institutionnalisme classique. Plus précisément, « l'art opérationnel¹⁰⁴ » introduit des concepts que nous pensons transposables à d'autres milieux. L'application du concept se situe au niveau de la mésogouvernance, associée à la gestion d'un théâtre d'opérations. L'œuvre du major général Carl von Clausewitz¹⁰⁵ – *De la guerre* – sert de point de départ à l'art opérationnel. Nous nous attarderons à l'art opérationnel parce que le concept est peu connu, et qu'il inspirera grandement le cadre de référence que nous élaborerons à la prochaine section. Nous situerons d'abord l'art opérationnel par rapport aux niveaux tactique, stratégique et politique, et dégagerons certains des éléments clés, à savoir : la relation avec l'art, l'imprévisibilité et les rapports non linéaires, l'intuition, le centre de gravité, ainsi que le principe de totalité.

Clausewitz (1780-1831) est influencé par Montesquieu (*De l'esprit des lois*). Son appréciation d'une réalité complexe et changeante le conduit à traiter la théorie avec une ouverture d'esprit. À l'instar de Kant, il reconnaît la primauté du jugement. Les connaissances théoriques ne sont que des aides. Il apporte un niveau de pensée stratégique connecté à la politique, en conceptualisant une pratique aléatoire et en tenant compte du facteur humain dans sa dimension morale et psychologique (Chaliand, 2006).

Nous retrouvons l'art opérationnel au centre d'une chaîne où les objectifs stratégiques sont formulés sous l'angle des réalisations opérationnelles, et celles-ci traduites en une série logique de missions tactiques qui auront une incidence sur les objectifs stratégiques, et ceux-ci sur la politique. Cette transposition d'objectifs stratégiques en missions tactiques se situe, dans la hiérarchie militaire, entre les niveaux décisionnels tactiques et du grand état-major stratégique. La stratégie, l'art opérationnel et la tactique sont assortis à des positions structurales différentes

¹⁰⁴ À ne pas confondre avec l'ART ADMINISTRATIF.

¹⁰⁵ Il était le directeur de l'École de guerre de Berlin lorsqu'il écrivit son œuvre de 1815 à 1831.

(niveaux stratégique¹⁰⁶, opérationnel, et tactique) et associés à un « horizon de pensée » (spatial et temporel) que déclinent des responsabilités, des ressources, et une marge de manœuvre.

Pour mieux comprendre les termes militaires, nous définissons la tactique comme « l'art de combiner l'action des troupes ou des moyens propres aux différentes armes en vue d'obtenir le maximum d'efficacité au combat » (Petit Larousse). Clausewitz présente la tactique comme « la théorie de l'emploi de la force armée dans l'engagement » (Hahlweg, 1980, p.271; Chaliand, 2006, p.113). La mission du tacticien est centrée sur des objectifs immédiats, à l'intérieur de contraintes, dont l'intégration à un plan global dépasse son horizon de pensée.

La stratégie peut être décrite comme « l'art de combiner, en vue de la victoire, l'action des forces militaires, politiques, morales, économiques impliquées dans la conduite d'une guerre moderne [...] ressortit conjointement à la compétence du gouvernement et à celle du haut commandement des forces armées » (Petit Larousse). Clausewitz présente la stratégie comme « la théorie de l'engagement aux fins de la guerre » (Hahlweg, 1980, p.271). Elle doit donc fixer à l'ensemble de l'action militaire un but correspondant aux fins de la guerre « du point de vue de ses résultats possibles, et des forces intellectuelles et morales¹⁰⁷ qui en sont les principaux facteurs » (Chaliand, 2006, p.171).

Clausewitz définit également la guerre comme « la simple continuation de la politique par d'autres moyens » (Chaliand, 2006, p.56). La stratégie étant orientée sur les fins de la guerre, elle est indissociable de la politique. La guerre « n'est jamais une action isolée » (Chaliand, 2006, p.42) se réduisant à une bataille unique. Les actions précédentes deviennent la mesure des suivantes¹⁰⁸, et l'issue ultime n'est jamais un absolu qui échapperait aux éventuelles circonstances politiques (Chaliand, 2006). Tout acte militaire comporte des conséquences politiques; envisagées ou non (Beyerchen, 1994), et l'art opérationnel consiste à gérer activement ce lien.

¹⁰⁶ En référence à la stratégie nationale élaborée dans les bureaux ministériels.

¹⁰⁷ Les forces morales réfèrent au moral des forces de combat, mais aussi au moral de la nation.

¹⁰⁸ Sans pour autant se résumer à une équation linéaire additive. La valeur de l'issue d'une bataille est son effet éventuel sur celui de la guerre. Si cet effet pouvait être anticipé en termes absolus, toute l'action pourrait se concentrer sans ménagement en un seul effort.

L'art opérationnel expose le rapport dynamique et rétroactif qui s'opère entre l'instrument d'une politique et l'objectif de la politique, en réaction à un contexte évolutif. Von Clausewitz explique par la métaphore de la combustion « que c'est la situation politique du moment, plutôt que la représentation de « l'objectif politique » initialement annoncé, qui fournit les paramètres qui détermineront les régimes de comportement fondamentaux du système » (Beyerchen, 1994). Essentiellement, « la stratégie doit donc être elle-même présente sur le terrain pour pouvoir disposer chaque chose en son heure et en place et intégrer au plan d'ensemble les changements sans cesse exigés par les circonstances » (Chaliand, 2006, p.171). Clausewitz réfute que les niveaux tactique et stratégique se prêtent à un découpage clair (Hahlweg, 1980). Pour cette raison, le souverain commandant en chef devrait se déployer avec son « Grand État-Major » à proximité du théâtre d'opérations (Chaliand, 2006, p.400).

L'époque qui a succédé à Clausewitz a placé un « niveau opérationnel » entre les niveaux tactique et stratégique (du Grand-État-Major) pour assurer une présence stratégique directement sur le terrain. Un commandant d'un niveau tactique n'a pas l'horizon de pensée d'un commandant du niveau opérationnel (Jarymowycz, 2010), et le chef de l'état-major des Forces armées ne peut entretenir une connaissance intime du contexte unique à chaque théâtre d'opérations. Le niveau opérationnel assure ainsi une présence stratégique indispensable directement en théâtre d'opérations, pour assurer un pont stratégique entre l'utilisation des divers moyens d'intervention, et leurs implications politiques. Cette nécessité s'est faite ressentir avec la révolution industrielle qui a apporté un nouvel ordre de grandeur aux organisations de même qu'aux opérations militaires. L'art opérationnel a par la suite été raffiné par les Soviétiques au tournant des années 1920 (Jarymowycz, 2010).

Le niveau opérationnel, associé à l'art opérationnel, est typiquement celui d'un théâtre d'opérations où il revient au commandement d'exercer un contrôle sur tous les moyens en présence qui lui sont affectés, pour intervenir dans les trois dimensions. En raison des objectifs stratégiques envisagés, il revient au commandement opérationnel de disposer des moyens à sa portée, compte tenu des facteurs : matériels, économiques, sociologiques, psychologiques (le moral), politiques et technologiques. Ce niveau hiérarchique ne peut être interprété comme

l'exécutant du palier supérieur¹⁰⁹. Laissé à lui-même, il « est » le palier supérieur sur le terrain doté du pouvoir nécessaire pour faire face à l'imprévisible. À ce titre, il est destinataire d'une décentralisation « verticale et horizontale¹¹⁰ » d'un pouvoir de décision, relatif à son secteur d'opérations. Le concept peut tout de même s'appliquer à des opérations et à secteurs opérationnels de moindre envergure. Une situation envisageable pour « composer avec la réalité opérationnelle d'un commandant qui, sans avoir la charge d'un théâtre ou d'un groupe d'armées, doit pourtant coordonner une grande part des aspects critiques de l'art opérationnel (y compris les addendas multinationaux) ... » (Jarymowycz, 2010, p.140).

L'art opérationnel ne peut non plus se réduire à une doctrine qui se prêterait à une application rigide ni à une interprétation désinvolte du terme « art ». Les utilisations plus récentes du concept tendraient toutefois à diluer le concept, par les déformations apportées à son sens traditionnel (Jarymowycz, 2010). Par exemple, lorsqu'appliqué à de petits contingents nationaux au sein de forces multinationales. L'art opérationnel renvoie plutôt au maître d'œuvre responsable du théâtre opérationnel. Une responsabilité qui ne revient pas à son état-major, ni à des subordonnés, ni à l'état-major supérieur situé hors théâtre.

Le niveau opérationnel est associé à l'art opérationnel. Mais ce niveau hiérarchique ne fait que définir les conditions organisationnelles nécessaires. La présence des moyens nécessaires ne garantit pas en elle-même l'exercice judicieux de l'art opérationnel. Les qualités essentielles résident dans la portée et la nature du jugement posé. Sa mise en pratique dépend de la présence de « gens capables d'*inventer*, puis de *commander* dans les faits [...] La principale facette de l'art opérationnel est la planification créative et l'orientation d'idées audacieuses qui sont (ou devraient être) formulées en réaction directe à des directives politiques, influant par conséquent sur la stratégie. [...] Les résultats ont des incidences sur l'orientation stratégique de niveau supérieur ... » (Jarymowycz, 2010, p.139-140).

¹⁰⁹ Clausewitz déplorait qu'au XVIII^e siècle la guerre était devenu l'affaire de cabinets du gouvernement et représente les généraux comme des commis dont la prudence était le trait dominant (Chaliand, 2006, p.366).

¹¹⁰ La décentralisation (centralisation) verticale et horizontale (Mintzberg, 2011) implique l'autorité (hiérarchique) de prendre une décision (verticale) et cette autorité s'étend (horizontale) au contrôle de toutes les fonctions sectorielles (dimensions économiques, matérielles, humaines, technologiques et informationnelles).

En ce qui concerne cette relation avec l'art, Clausewitz établit la frontière entre le savoir pur et la puissance d'agir. L'art est nécessaire lorsque le but est de générer une « puissance d'agir ». « Créer et produire c'est le royaume de l'art; rechercher et savoir, c'est celui de la science » (Chaliand, 2006, p.135). L'artisanat serait selon lui une forme inférieure par son association à des lois strictes et rigoureuses. L'Art appartient au domaine de la pensée, là où la logique arrête et le jugement débute. Mais, Clausewitz considère que la guerre n'est ni art ni science au sens propre, puisqu'aucun des deux termes ne peut être complètement isolé ni ignoré.

Générer une puissance d'agir est un art parce qu'il y a nécessité d'harmoniser l'effet des trois forces qui forment ce que Clausewitz appelle une « trinité remarquable », à savoir, les pôles d'attraction (1) de la violence naturelle; (2) du jeu des probabilités et du hasard qui laisse place à une libre activité de l'âme; et (3) de sa subordination à la nature de l'instrument de la politique, subjugué à une raison pure¹¹¹ (Hahlweg, 1980; Beyerchen, 1994; Jarymowycz, 2010). L'essence de cette trinité réside dans l'interaction des trois forces¹¹² plutôt que le pouvoir d'attraction d'une seule. Sous l'influence de ces forces, l'action suit un parcours difficile à prévoir et impossible à répliquer. Clausewitz explique cette imprédictibilité par la non-linéarité des rapports entre les éléments du système, causée par : la nature même des interactions; par les frictions; ainsi que par le hasard (Beyerchen, 1994).

Premièrement, l'acte de guerre se présente comme le produit d'interactions dynamiques sur des sujets vivants et réactifs, et leur sensibilité aux effets moraux (motivation) peut prendre une ampleur démesurée¹¹³, que les approches théoriques de causalité linéaire peuvent difficilement expliquer. Sa conduite change d'une manière imprévisible, au plus, de façon très limitée. L'association de la norme avec le simple, le respect de la règle et de la loi, a pour implication un comportement prévisible dont la représentation, en tant que norme, limite la capacité à interpréter la réalité (Beyerchen, 1994).

¹¹¹ Une analogie peut être faite avec l'homme naturel exposé à ses passions, l'homme esthétique, et l'homme moral de Schiller.

¹¹² La métaphore fait référence à un pendule sous l'effet de trois pôles magnétiques.

¹¹³ Une défaite peut aussi bien miner le moral que de motiver des efforts supplémentaires.

Pour leur part, les frictions ont un effet rétroactif non linéaire, ils engendrent des phénomènes imprévisibles, et constituent une mesure d'entropie du système. Les frictions sont également comparables à des « bruits », comme des signaux dont les informations déforment la réalité, la rendant plus obscure. Une friction en apparence insignifiante peut s'amplifier et produire des macro-effets¹¹⁴. Elles surgissent de « partout aléatoirement » (Hahlweg, 1980, p.259-62). Elles sont dues au fait que l'action militaire se conduit en milieu contraire, et que la théorie ne permet pas à elle seule d'éviter les frictions. Il y manquerait « un sens presque tactile » (Chaliand, 2006, p.105).

Le hasard quant à lui provient de la diversité et de la délimitation incertaine de tous les rapports, lorsqu'une approche réaliste exige de placer ces découpages dans la perspective d'un tout, dont les éléments sont interactifs, pour interpréter ceux-ci en fonction de l'ensemble. Dans un système ouvert, la capacité de voir ce « tout », interconnecté, est soumise au hasard, comme les mouvements de deux opposants engagés dans une partie de combat extrême. De plus, l'information sur les conditions de départ étant incomplète, la lecture de la situation n'est donc qu'approximative, et des petites différences dans les conditions initiales risquent d'engendrer des écarts très importants entre les phénomènes finaux vécus, tout comme ceux envisagés¹¹⁵.

C'est pour ces raisons que Clausewitz situe la norme non dans le simple, mais plutôt dans le complexe, l'instable, l'irrégulier, l'hétérogène, et croit à une réalité désordonnée du monde qui a pour richesse d'offrir une nouvelle voie d'accès aux intuitions, en inversant la perception de ce qui est central et de ce qui est marginal (Beyerchen, 1994). Malgré l'incertitude, la compréhension des rapports internes oblige à les situer d'abord dans une totalité, « car, en ce sujet plus que tout autre, l'idée du tout doit sans cesse envelopper l'idée de chaque partie¹¹⁶ » (Chaliand, 2006, p.37). Ce tout est enveloppé par un contexte politique, dont il est un instrument, et produit une action qui n'est jamais définitive ni isolée de ce contexte.

Cette totalité s'articule autour d'un « centre de gravité », à défaut duquel le système d'action perdrait son intégrité. Le centre de gravité a des propriétés essentielles qui se démarquent des

¹¹⁴ L'attention accordée aux frictions ne se limite pas aux effets manifestés, mais aussi aux effets potentiellement plus vastes qui sont présents et qui pourraient éventuellement activés.

¹¹⁵ Comme sous l'effet des trois forces de la trinité remarquable, une faible différence dans les conditions de départ créera des variations significatives dans le parcours. Le parcours est difficile à prévoir.

¹¹⁶ Nous pouvons faire un lien avec la théorie de la *Gestalt*.

conditions générales, et qui, de par son importance, conditionnent ce qui est secondaire. Clausewitz insiste sur l'importance du centre de gravité (*Schwerpunkt*), c'est-à-dire le point d'application de la concentration des efforts, et « mesurer son potentiel est l'un des grands moments du jugement stratégique » (Chaliand, 2006, p.315). Le centre de gravité renvoie aux caractéristiques dominantes du système en cause et s'avère critique à l'intégrité du tout; « un moyeu des forces et des mouvements dont tout le reste dépend » (Chaliand, 2006, p.382). Le concept peut s'étendre à des dimensions géographiques, morales ou structurelles¹¹⁷.

À cause des effets rétroactifs, l'instrument et l'objectif politique ne sont pas immuables. La conduite de la guerre adopte un caractère évolutif, et les variations ont un effet sur les objectifs politiques qui en guident la conduite. Dans sa progression vers un but politique, la guerre influence ce qu'est ce but, ne serait-ce parce que l'objectif politique doit s'adapter aux moyens dont il dispose (Beyerchen, 1994). Fins et moyens sont intrinsèquement liés, et lorsque l'utilisation des moyens ne permet pas de réaliser les objectifs politiques, les moyens envisagés doivent alors être écartés, indépendamment des avantages immédiats (Hahlweg, 1980). L'étude de la relation stratégique entre le fonctionnement des moyens et des buts/objectifs politiques justifie de s'intéresser à l'art opérationnel.

Réputée pour être plus souvent citée que lue, l'œuvre de Clausewitz a pour critique d'être trop philosophique pour les praticiens et trop pragmatique pour les théoriciens. Elle doit être placée dans son contexte historique, et seulement transposée avec discernement à notre époque. Même sa mise en application au domaine militaire d'aujourd'hui doit être nuancée, dans le contexte des engagements asymétriques. Mais il y a toujours lieu de s'intéresser à certains des principes avancés, dans leur mise en application à des systèmes ouverts, sensibles à un environnement complexe et dynamique. L'intuition doit être rééduquée pour permettre d'interpréter les aspects particuliers en les plaçant dans une vision d'ensemble imprécise et évolutive. Bien que ce contenu théorique s'éloigne des auteurs habituellement cités dans une recension des écrits, il offre des repères intéressants qui seront repris dans le cadre de référence.

¹¹⁷ Par exemple, des forces (armées), un endroit, des dirigeants, l'opinion publique, selon l'attribut qui pourrait être une cause de déséquilibre.

Nous ne pouvons toutefois perdre de vue que l'art opérationnel appartient originalement au domaine de la guerre. Plusieurs des principes avancés sont transposables à d'autres secteurs d'activité dans la mesure où nous accordons à une direction administrative le pouvoir d'assumer une fonction stratégique, au niveau du système, plutôt que d'en limiter la portée à la perspective d'un sous-système (l'organisation). Mais sa transposition à un mode de gouvernance beaucoup plus décentralisé modifie la mise en application des principes avancés par Clausewitz. Cette transposition change la façon de situer le niveau opérationnel, d'identifier les lieux des décisions stratégiques, tout comme l'interprétation du centre de gravité du moyen d'intervention. Dans cette conversion à autre chose, le terme « art opérationnel » ne conviendrait pas, pour éviter de travestir le concept original.

3.7 La gouvernance et le rôle politique

L'approche du management stratégique « par buts et missions » (Bryson, 2003) s'apparente bien à l'art opérationnel qui accorde à un échelon hiérarchique intermédiaire, le soin d'assurer une jonction stratégique avec les enjeux politiques, en pensant plus globalement. Ce positionnement implique une centralisation « verticale et horizontale » (Mintzberg, 2011, p 196) du contrôle de tous les champs de compétences et des moyens qui affectent son secteur d'opérations. Le pouvoir discrétionnaire serait ainsi encadré par une relation dynamique de réciprocité entre les niveaux décisionnels. Les moyens s'adaptent aux fins visées par la politique, et la politique serait influencée par la capacité à utiliser les moyens appropriés. Ce modèle stratégique s'applique à l'art opérationnel, dans un mode de gouvernance « hiérarchique ».

Cependant, dans sa mise en pratique, l'art opérationnel serait aujourd'hui difficile à mettre en application lorsque la volonté politique n'est pas claire, qu'il n'y a pas d'analyse stratégique et de coordination d'ensemble¹¹⁸. La capacité d'assurer une jonction stratégique perd sa force explicative lorsque l'influence réciproque entre le système d'action et le système politique n'est pas dynamique. La complémentarité optimale entre les éléments politique et administratif

¹¹⁸ Concernant l'intervention militaire canadienne en Afghanistan, le Chef d'État Major de la défense des Forces Armées canadiennes constate que « la mission devient alors une succession d'entreprises dont le seul résultat est presque toujours la stabilisation de la situation et le maintien du statu quo » (Coombs et Hillier, 2007, p.3). C'est le propre d'une approche politique qui consiste alors à se limiter à des changements à la marge Lindbloom (1959).

suppose que les deux devraient pouvoir occuper une position relative de force (Svara, 2001). Lorsque l'un ou les deux sont faibles, ils ne peuvent interagir et cautionner l'art opérationnel.

Dans une optique de méta planification¹¹⁹, le management stratégique peut être interprété sous des modes de gouvernance « typiques » autres que la hiérarchie bureaucratique, à savoir, « l'autogouvernance » et la « cogouvernance », ainsi que sous des formes « hybrides¹²⁰ » (Kooiman, 2003; Levian, 2009). Qu'importe le mode de gouvernance, la complémentarité, entre élus et hauts fonctionnaires, demeure tout autant problématique. La NGP orientée sur les résultats, aurait pour effet de détourner la participation des hauts fonctionnaires du processus d'orientation des politiques auprès des élus, et ceux-ci, faute de temps, d'informations et de connaissances, seraient peu disposés à prendre des décisions éclairées sur l'orientation des politiques (Peters, 1996). Par conséquent, l'orientation substantive des politiques publiques dépendrait davantage des administrateurs de terrain et de leurs partenaires : « *front line workers who function as 'de facto' bureaucratic policy makers* » (Meyers et Vorsanger, 2003, p.245). Les occasions d'assumer une fonction stratégique se rapprochent du terrain.

L'interaction avec les citoyens, les partenaires des secteurs public, communautaire et privé sur la base d'engagements ponctuels et volontaires ou de coarrangements justifie la coopération horizontale et les partenariats. La NGP accorde plus d'importance au rôle décisionnel situé davantage en aval du processus politique, où les administrateurs publics feraient preuve d'une **capacité politique**¹²¹ (*policy capacity*) structurante, lorsqu'ils ont à assurer une jonction stratégique entre la capacité administrative orientée sur la gestion efficiente, et la capacité étatique à réaliser des objectifs collectifs (Painter et Pierre, 2005). Dans cette optique, l'analyse institutionnelle se penche sur ce rôle en tant que : « *ability to marshal the necessary resources to make intelligent collective choices about and set strategic directions for the allocation of scarce resources to public ends* » (Painter, 2002; Peters, 1996, dans Painter & Pierre, 2005, p.2)¹²².

¹¹⁹ Pour prendre en considération des buts multiples extérieurs à l'organisation.

¹²⁰ Qui sont produites par le croisement d'une variété de formes.

¹²¹ Le terme « capacité politique » a été préféré à « capacité d'élaboration des politiques publiques ». Cette traduction serait lourde et s'adapterait mal au sens du texte. Nous tenons à référer plus clairement à une participation active et délibérée au processus de la décision politique.

¹²² Aucoin (2000, p.45-46) souligne à cet effet la complémentarité entre ministres et administrateurs publics pour traiter les considérations intersectorielles, et participer à l'évaluation des politiques.

L'occasion s'offre à l'administrateur public de contribuer activement à établir des liens entre l'État et la société civile¹²³, et à induire des comportements qui contribuent équitablement au développement d'un bien-être collectif (Painter, 2002). Ils peuvent donner un sens pratique à l'action collective lorsque placés dans un « rôle d'habilitation externe », (Kemaghan et al, 2001, p.177). En mobilisant un support économique et social, ils contribuent au développement d'un « capital social » qui se définit « en termes de ressources qu'un acteur a accès par l'entremise de ses relations sociales (Bourdieu, 1980; Coleman; 1988; Putnam, 1993) [...] et qui peut servir à la réalisation de fins individuelles ou collectives » (dans Lemieux, 2004, p.68).

La mobilisation de ce pouvoir d'agir devient une capacité politique « relationnelle » (*relational policy capacity*) lorsqu'elle repose essentiellement sur l'autorégulation des acteurs situés à l'extérieur des frontières traditionnelles des institutions publiques (Yayasuriya, 2005). Cette capacité politique relationnelle renvoie à des formes de gouvernance plus autonomes, dispersées et indépendantes des jeux politiques (Yayasuriya, 2005)¹²⁴. Cette mobilisation est nécessaire parce que les agents publics doivent interagir dans un environnement **diversifié, complexe et dynamique**, et le besoin de régulation, d'efficacité et d'atteinte des objectifs doit coexister avec la créativité, l'intuition, l'expérience et même les émotions (Kooiman, 2003).

L'engagement à servir le bien commun consiste à réaffirmer les valeurs de la démocratie, et les administrateurs publics doivent posséder la vertu de comprendre d'abord ce qu'ils sont, afin d'assumer la liberté de juger de ce qui devrait être fait, plutôt que d'agir par conformisme sous l'impulsion de ce qui doit être fait (Gawthrop, 1998). Un tel engagement conduit à des choix normatifs sur les implications des contrôles bureaucratiques et de la gouvernance démocratique. La communauté académique s'entend d'ailleurs pour reconnaître que les valeurs, sur ce qui est juste, constituent la plus puissante source de motivation (MSP) de performance du secteur public¹²⁵ (Perry, 2000; Meyers et Vorsanger, 2003). Intégrer tous les facteurs en cause dans une

¹²³ Pour reconstituer le rôle de l'État tout en favorisant une participation élargie (Rhodes, 1997; Pierre et Peters 2000).

¹²⁴ Que ne laissait entendre l'art opérationnel.

¹²⁵ « Motivation du secteur public » (MSP) qui se définit comme suit : « an individual's predisposition to respond to motives grounded primarily or uniquely in public institutions and organizations » (Perry et Wise, 1990, p.368). Utilise les théories de la motivation dans une application distincte au secteur public en faisant contrepoids aux théories du choix rationnel, lorsqu'une plus grande attention est accordée aux valeurs « normes » sociales intériorisées. La MSP s'évalue selon une échelle à quatre facteurs : l'intérêt pour l'élaboration des politiques publiques; la compassion; le sens d'engagement au devoir civique/intérêt public; et altruisme. (Perry, 2000)

situation qui concerne les citoyens est un choix normatif. Aux besoins d'anticiper et de réagir, s'ajoute alors celui de transcender le cadre prévu pour donner un sens aux deux précédents.

Cette lecture ajoute une autre pierre à notre édifice de connaissances. Chaque mode de gouvernance présente l'image d'une « totalité organisée » qui lui est propre : une *Gestalt* (Piaget, 2007, p.50). C'est-à-dire une forme structurée, composée d'un champ de forces dont la composition varie en direction et en intensité (Köhler, Wertheimer et Lewin dans Piaget, 2007). Selon le mode de gouvernance¹²⁶, la jonction stratégique, entre la capacité étatique et la capacité administrative, privilégierait logiquement des lieux décisionnels différents, à savoir différents centres de gravité selon le désign institutionnel. On les retrouverait soit en première ligne, soit dans les mains des élus et des hauts fonctionnaires, soit à des niveaux intermédiaires. Selon le cas, s'appliquerait alors idéalement un modèle typique d'organisation, avec une structure de prise de décision assortie au degré de spécialisation verticale et horizontale qui caractérise la conception des postes¹²⁷ (Minzberg, 2011).

Indépendamment du modèle de gouvernance, le « bien commun » demeure difficile à concrétiser au quotidien, les administrateurs publics de terrain ont besoin d'être guidés dans des choix qui les exposent à des dilemmes¹²⁸ (Gawthrop, 1998). Invariablement, le besoin d'orienter les décisions d'exception et d'assumer la fonction stratégique qui s'en suit fait appel à la fois à l'Art et la science, dans la façon de générer une puissance d'agir qui serve l'intérêt public, et d'influencer les paramètres qui définissent la gouvernance. L'analyse structurale aidera à interpréter comment cette influence peut s'exercer.

3.8 L'analyse structurale

Le courant institutionnaliste accorde une importance significative aux structures et au désign institutionnel parce qu'ils sont le produit d'un acte délibéré sur les « règles du jeu » (Klijn et Coppenjam, 2006). L'analyse structurale permet d'interpréter la capacité politique de

¹²⁶ Nous avons déjà soulevé dans la problématique une cacophonie que nous pouvons expliquer par la présence de différents modes de gouvernance qui se prêtent à des hybridations, en se superposant.

¹²⁷ La décentralisation des décisions devrait correspondre au champ de compétences associées au poste.

¹²⁸ Décision pragmatique pouvant servir plus facilement l'intérêt particulier que l'intérêt commun (Gawthrop, 1998).

l'administration publique, en se penchant sur les mécanismes d'influence pouvant générer une puissance d'agir. Cette approche met en relation l'institutionnalisation des règles et des structures formelles, avec les structures informelles. Ces structures informelles confèrent aux organisations un caractère organique adaptatif, indépendamment des caractéristiques personnelles des dirigeants (Selznick, 1958). Cette puissance d'agir peut émerger lorsque des individus interagissent dans une forme quelconque de structure relationnelle, affectée par des règles et des ressources, selon qu'elles soient contraignantes ou habilitantes (Tsoukas, 1989, p.554).

Laisser émerger une puissance d'agir et planifier un mode d'action sont des approches fondamentalement différentes, bien que, pour s'adapter à leur environnement, même les systèmes d'action les plus complexes¹²⁹ aient besoin de « régularités ». Avec l'expérience, certains postes, *strange attractors points*, permettent de décoder les boucles d'apprentissage sous-jacentes à la logique de changement, et de générer des attentes réciproques qui faciliteront la convergence en dépit d'un chaos apparent (Bovaird, 2008). Pour identifier le positionnement organisationnel propice à ce rôle régulateur et structurant¹³⁰ il est nécessaire de « rechercher les points sensibles, d'amplification ou d'inhibition [...] faciliter le rétablissement des équilibres par une décentralisation qui permette de détecter les écarts au mieux, là et quand ils se produisent » (Rojot, 2003, p.116).

L'analyse structurale concerne les structures relationnelles et d'interdépendances (Sayer, 2004). Elle aide à révéler des relations dont la forme « obéit à des principes d'organisation qui échappent plus ou moins à la conscience des acteurs sociaux et auxquels ils peuvent difficilement déroger » (Lemieux, 2004, p 10). Ces principes résideraient dans les propriétés potentielles du référent, et celles-ci seraient activées lorsque des circonstances appropriées sont présentes.

Le positionnement des acteurs aurait des conséquences comportementales importantes, notamment la « position centrale » (Lemieux et Ouimet, 2004) – *men in the middle* (Broom et Selznick, 1958) – lorsqu'elle génère des relations réciproques (Knoke, 1990, p.10). Lemieux (2006) s'appuie sur deux théories explicatives, la groupabilité (*clusterness*) et la connexité, pour proposer un

¹²⁹ En référence à des systèmes adaptatifs et complexes CAS (*Complex Adaptive Systems*).

¹³⁰ Position stratégique qui offre un point de vue privilégié au « cœur de la structure rationalisée » (Mills, 1997, p.173).

modèle qui se concentre sur l'analyse des relations d'influence responsables de la régularisation des rapports de conflits ou de coopération. Le principe de groupabilité explique, selon le sens positif ou négatif des relations, comment les acteurs se regroupent en blocs internes pour coopérer, et externes lorsqu'ils s'opposent (Lemieux, 2006). Leur sensibilité au calcul politique est une tentative d'occuper des positions « satisfaisantes » (Lemieux, 2006, p.67 ; Simon, 1987, p.204). Le positionnement dépendra donc du type de contrôle exercé sur les moyens d'action qui affectent les relations de pouvoir.

La distribution de pouvoir entre acteurs ainsi que la capacité à générer des relations réciproques confèrent un positionnement central (Knoke, 1990, p.10). Le positionnement d'une base d'action dépendra alors du contrôle exercé sur les moyens d'action qui affectent les relations de pouvoir. Les **bases d'action** regroupent des acteurs selon leurs relations internes positives, à savoir : « les postes, ou moyens positionnels, sont en quelque sorte des bases d'action d'où partent et arrivent des relations avec d'autres acteurs » (Lemieux, 2006, p.18). Cette définition cible les pouvoirs qui émanent d'un tout, plutôt que de ses composantes. Elle permet d'analyser le rôle important de l'équipe de direction sur l'apprentissage collectif.

Le Tableau 3.2 de la page suivante présente six moyens d'action, en ordre croissant d'importance relative¹³¹, selon leur capacité à être contrôlants. C'est-à-dire : « la capacité d'un moyen d'être contrôlant est définie par sa plus ou moins grande détermination des autres moyens » que détiennent leurs titulaires pour s'assurer que les opérations se déroulent conformément à leurs préférences (Lemieux, 2006, p.19). Les normes¹³² (valeurs), les liens (relationnels) et les postes déterminent les trois autres (informations, commandes et supports). Les moyens normatifs et informationnels étant les moins apparents, ils ont une capacité à ne pas être contrôlés. Les postes et les supports matériels étant les plus visibles, la capacité à être contrôlés est plus élevée.

Tous ces moyens permettent d'exercer une influence soit **positive** (habiliter), soit **négative** (contrainte). L'inclinaison positive ou négative est en fonction des préférences du destinataire.

¹³¹ L'importance réfère au degré d'influence, et non de la nature du moyen.

¹³² Les normes (valeurs) est le moyen d'action le plus contrôlant en ce qu'il a un effet déterminant sur tous les autres.

L'influence positive est un atout parce qu'elle s'harmonise aux préférences du destinataire. Inversement, elle est négative lorsque cette influence contraint le destinataire à prendre action à l'encontre de ses préférences. L'orientation positive ou négative n'exprime aucun jugement sur les effets de l'action qui découle de l'influence.

Tableau 3.2 Moyens d'action en ordre croissant selon leur capacité à être contrôlants

MOYENS D'ACTION	NATURE DU CONTRÔLE
Supports	Le contrôle des moyens de support est constitué de ressources « transmissibles et déperditives » (Lemieux, 2006, p.18), tels que les ressources matérielles et humaines, l'enveloppe budgétaire, le temps accordé... Les ressources additionnelles peuvent être un atout pour le destinateur d'influence qui désirerait habiliter les initiatives d'un destinataire d'influence, en accord avec les préférences de ce dernier. Par contre, les supports peuvent être un enjeu de contrôle pour contraindre les choix ou l'action.
Commandes	La dimension « commandes » permet d'exercer un contrôle direct sur l'action, dans une relation hiérarchique. L'action suit un processus délibéré (de planification) qui s'opérationnalise par les commandes d'un destinateur sur un destinataire, soit verbalement, soit par l'entremise de consignes standardisées écrites. Elles servent à régulariser les comportements par des moyens formels.
Informations	Ce type de contrôle se présente comme une forme de support, mais de nature non matériel. Le contrôle « d'informations » s'articule autour des canaux formels de communication, qu'autour des canaux informels (Crozier, 1963). L'utilité indicative (et non normative) de l'information s'insère en marge des moyens actionneurs. Elles sont un atout pour le destinateur d'influence.
Postes	Les postes sont des « bases d'action » d'où partent et arrivent des relations avec d'autres acteurs. Ils évoquent des capacités qui leur confèrent une influence, un pouvoir selon leur composition (effectifs ¹³³). Ils sont disposés selon un ordre total ou partiel. (Lemieux, 2006, p.18)
Liens	Ces moyens renvoient à la dimension « sociale », relationnelle, externe aux relations impersonnelles de commandement, issues de l'autorité hiérarchique. Les mécanismes de coordination en cause sont communicationnels, pour établir des liens. Cette dimension interactive est socialisante, et offre un véhicule par lequel l'intelligence collective peut se développer.
Normes	Les valeurs agissent non sur l'action, mais sur ce qui peut conditionner l'action, en tissant une toile de fond sur laquelle le jugement peut s'appuyer. La dimension normative guide la capacité de juger selon une échelle de valeurs qui sert d'ancrage à la relation « moyens – finalités ». Ce moyen d'action s'immisce dans une dimension politique, qui réfère à un « contrat social », en faisant valoir un « autrui-généralisé » (Habermas, 1987), en fonction d'un système de justifications (Boltanski et Thévenot, 1991).

Note : En ordre croissant d'importance selon la capacité à être contrôlants : allant des supports aux normes

Nous comparons ces moyens d'action à des mécanismes générateurs qui produisent des effets de champ ou de structure (Koöler, dans Piaget, 2007) sur un objet multidimensionnel. Leur contrôle

¹³³ Les postes sont une sorte de quantification des effectifs. Un poste collectif aurait une quantification plus importante qu'un poste individuel (Lemieux, 2006, p.17). Les effectifs sont une modalité de ce moyen d'action (poste) et non le moyen d'action en lui-même.

permet de générer une puissance d'agir. Par l'entremise de ce contrôle, une base d'action pourrait exercer une influence déterminante sur celles qui l'entourent. La « position structurale d'acteur dominant » permet d'exercer une relation de pouvoir (influence), directe ou indirecte, sur chacun des autres acteurs, lorsqu'au moins un autre acteur peut également exercer une relation de pouvoir sur ce premier¹³⁴ (Lemieux, 2006, p.68). Ce positionnement permet d'induire l'unité d'action, et nous nous intéressons à ces postes parce qu'ils sont en position de potentiellement contribuer au processus d'orientation et de renouvellement des politiques publiques.

L'analyse structurale se prête à l'évaluation de la capacité politique d'une base d'action qui exerce un contrôle déterminant sur différents moyens d'action. Les relations d'influence qui s'en suivent peuvent affecter la régulation des affaires publiques (Lemieux, 2006), en s'interposant dans les interactions des sous-systèmes politique, organisationnel, professionnel et socioéconomique. Les différents facteurs en cause méritent d'être abordés davantage du point de vue de la complexité que de la contradiction (Winter dans Meyers et Vorsanger, 2003). Surmonter cette complexité renvoie à l'idéal d'un bien commun, et dépend de l'influence positive et critique des agents de changements, lorsqu'ils font entrer en une relation de réciprocité, l'intérêt général et l'intérêt particulier. Ce rôle revient à l'administration publique parce que l'État est le seul à pouvoir légitimement l'assumer (Klijn et Koppenjam, 2000).

3.9 Recherches empiriques

Nous avons étalé, dans cette première partie, un contenu théorique qui servira à édifier un cadre conceptuel de référence. Ce contenu servira à établir si les directeurs d'établissement d'enseignement peuvent occuper une position structurale d'acteur dominant, où ils peuvent agir en attracteurs étranges, et à qui il incomberait de remplir une fonction stratégique que nous avons associée à une capacité politique. Un accent fondamental a été placé sur la capacité à poser un jugement esthétique qui renvoie à l'Art, et à exercer un contrôle déterminant sur un ensemble de moyens qui permettent de générer une puissance d'agir dans un environnement diversifié, complexe et dynamique. Le lien empirique que nous avons établi dans l'analyse de

¹³⁴ Comparativement à la position structurale d'un acteur *intermédiaire* qui n'influence pas toutes les parties prenantes en cause, ou à la position d'un acteur *prédominant* qui peut exercer une influence sur toutes les parties prenantes en cause sans être lui-même exposé à l'influence de celles-ci.

la problématique a fait ressortir le besoin d'autonomie des établissements d'enseignement et la pertinence d'exercer un rôle stratégique, mais que cette décentralisation portait principalement sur les fonctions de direction pédagogique et d'intendance. Nous compléterons la recension des écrits en précisant les compétences et fonctions attendues d'un directeur d'école.

Nous tournons notre attention sur deux études du MELS que nous aborderons à tour de rôle. Une première étude (MELS, 2006) porte sur les pratiques de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs d'établissement. Une seconde étude (MELS, 2008) concerne la formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Ces deux études permettent de prendre la mesure de l'ensemble des compétences attendues des directeurs des établissements d'enseignement, et de juger de l'importance relative accordée à leur implication stratégique. Nous pourrions alors établir en quoi leur rôle stratégique s'intègre à cet ensemble de compétences.

La première étude, traite du soutien à être apporté aux postulants et nouveaux titulaires de postes de directeur d'établissement. Le but de cette recherche était d'analyser les pratiques existantes de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs dans le but de faciliter leur insertion professionnelle. Même si l'étude avait pour but d'évaluer leur accompagnement, elle révèle les qualités de direction considérées essentielles. La collecte de données s'est étendue à six groupes. Ces groupes sont les nouveaux¹³⁵ directeurs (les accompagnés) qui bénéficient d'un accompagnement, les accompagnateurs (qui consacrent du temps à développer les habilités de direction d'au moins un directeur), les superviseurs (membres de la DG des commissions scolaires), les aspirants au poste qui reçoivent ou ont reçu la formation nécessaire, les formateurs universitaires, et les représentants des cinq associations professionnelles.

Les nouveaux directeurs (les accompagnés), les aspirants, les accompagnateurs et les superviseurs ont été invités à se prononcer sur les trois principales **compétences** que devrait posséder à leur avis un directeur d'établissement. Comme il s'agissait d'une question ouverte, les réponses ont été par la suite codifiées en huit catégories. Le rapport présente sept catégories, ainsi qu'une catégorie résiduelle, présentées ci-dessous en ordre décroissant d'importance¹³⁶ :

¹³⁵ Les nouvelles directions ont cinq ans ou moins d'expérience dans un poste de direction.

¹³⁶ Lorsque l'ordre d'importance n'est pas le même entre les catégories de répondants, les accompagnés sont pris comme référence pour déterminer la préséance d'une catégorie avec une autre.

Compétence 1 : le leadership pour motiver et influencer les acteurs associés au projet éducatif de l'établissement. Elle est la compétence jugée essentielle et la plus importante de toutes, par tous. Des quatre catégories, ce sont les superviseurs qui la considèrent la plus importante.

Compétence 2 : la compétence relationnelle¹³⁷ est la seconde en importance et équivalente chez tous les répondants.

Compétence 3 : la compétence managériale comprend la gestion des ressources humaines, matérielles et financières de l'établissement. Pour les accompagnés, elle est la troisième plus importante. Les superviseurs sont de tous les groupes, ceux qui considèrent cette compétence relativement moins importante.

Compétence 4 : la dimension collective permet de construire et partager une vision commune, travailler en équipe, et gérer la diversité et les conflits.

Compétence 5 : le savoir-être implique gérer son équilibre personnel.

Compétence 6 : la méta compétence permet de saisir et d'interpréter la réalité de son milieu, d'analyser sa pratique personnelle, de comprendre toutes les dimensions de l'organisation incluant les compétences politiques¹³⁸.

Compétence 7 : les savoirs et les connaissances nécessaires et préalables sont très peu mentionnés¹³⁹.

Compétence 8 : une catégorie résiduelle (autres ou ne sais pas) qui n'a pas été codifiée, et sur laquelle nous ne nous attarderons pas.

Les répondants ont aussi été invités à se prononcer sur une liste de **tâches** qui relèveraient du poste de direction. Plus de 90% des accompagnés, aspirants, accompagnateurs et superviseurs

¹³⁷ La compétence relationnelle permet de savoir écouter, s'exprimer et échanger. (MELS,2006)

¹³⁸ Réfère au politique organisationnel et non aux politiques publiques.

¹³⁹ Le fait qu'elle ne soit peu mentionnée pourrait signifier par contre que l'on prenne pour acquis que les directions aient les connaissances requises du fait qu'elles rencontrent les critères de sélection.

ont signifié que les éléments proposés dans le questionnaire s'appliquaient. Ces tâches sont présentées ci-dessous en ordre décroissant d'importance¹⁴⁰ relative :

1. Assurer l'encadrement des élèves,
2. Résoudre les problèmes et les conflits existants,
3. Établir un réseau et s'associer avec différents partenaires¹⁴¹,
4. Gérer les ressources matérielles et financières sous sa responsabilité,
5. Exercer un contrôle sur la qualité de l'enseignement,
6. Vérifier l'application des mesures prescrites par la commission scolaire,
7. Encourager le personnel de son établissement par des rétroactions positives,
8. Gérer les ressources humaines sous sa responsabilité,
9. Explorer de nouveaux programmes de formation, de nouvelles méthodes pédagogiques ou de nouvelles stratégies d'enseignement,
10. Agir comme animateur et médiateur au sein de l'équipe-école,
11. Viser l'atteinte d'un haut niveau de performance quant aux résultats des élèves.

Une liste de sept énoncés a aussi été présentée aux mêmes groupes de répondants qui se sont exprimés précédemment. Les énoncés concernent les **réalisations attendues** par l'organisation scolaire à l'endroit d'un directeur d'établissement. Ils sont présentés ci-dessous dans un ordre décroissant d'importance relative :

1. Augmentation de la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves ou étudiants,
2. Amélioration continue des services éducatifs offerts à la population scolaire,
3. Intégration du nouveau directeur à la culture organisationnelle¹⁴²,
4. Progression continue des compétences,
5. Compréhension du rôle d'un nouveau directeur et de sa contribution à la mission de l'organisation,
6. Prise en charge par les nouveaux directeurs des éléments permettant d'agir directement sur la réalité de l'établissement,
7. Consolidation des pratiques professionnelles.

¹⁴⁰ Pour les accompagnés le premier item a été signifié 98.7% du temps, tandis que le dernier 93.3%. (MELS,2006)

¹⁴¹ Particulièrement important pour que les directeurs nouvellement en poste ne se sentent pas isolés.

¹⁴² Incluant l'organisation des services de la commission scolaire pour y développer un réseau de soutien.

Ces mêmes répondants ont également été invités à se prononcer sur les **finalités à atteindre du programme de soutien et d'accompagnement** des directeurs. Dans l'ensemble les accompagnés et les accompagnateurs s'entendent sur les objectifs poursuivis, tandis que les superviseurs se démarquent dans certains cas. Les répondants ont placé les 11 objectifs suivants en ordre décroissant d'importance¹⁴³ :

1. former des leaders pédagogiques,
2. former des gestionnaires de réussite éducative,
3. former des gestionnaires de changement continu,
4. former des individus faisant preuve de compétence dans le domaine de la gestion de soi et des interrelations,
5. former des gestionnaires de ressources humaines,
6. former des gestionnaires qui font preuve de compétences éthiques,
7. former des gestionnaires en développement organisationnel,
8. former des gestionnaires de ressources financières et matérielles¹⁴⁴,
9. former des individus ayant recours à leur intuition et à leur créativité,
10. former des individus capables de concevoir et de développer des dispositifs d'évaluation institutionnelle, et
11. former des gestionnaires de la relation-école-environnement.

Des entrevues ont également été conduites auprès des cinq associations professionnelles. Elles considèrent toutes que la gestion est la compétence la plus importante, entendue au sens de l'administration et du management. Elles considèrent que l'organisation scolaire a besoin « de directions d'établissement qui adhèrent au plan stratégique de la commission scolaire et qui mettent en œuvre des projets éducatifs qui respectent et répondent aux besoins de la communauté desservie par l'établissement » (MELS, 2006, p. 64). En second lieu, elles soulèvent l'importance des compétences relationnelles tandis que la plupart des autres compétences sont également soulevées. Par contre, « aucune ne mentionne celles d'individus ayant recours à leur

¹⁴³ Les trois quarts des répondants s'entendaient pour dire que les deux premiers étaient de loin les plus importants tandis que 50 à 60% se sont prononcés en faveur des quatre suivants.

¹⁴⁴ Les superviseurs considèrent pour leur part que former des gestionnaires de ressources financières et matérielles sont relativement les objectifs les moins importants du dispositif global de soutien et d'accompagnement.

intuition et à leur créativité ni la formation d'individus capables de concevoir des dispositifs d'évaluation institutionnelle » (MELS, 2006, p.64).

Les formateurs universitaires ont également été approchés¹⁴⁵ sur les compétences que doit posséder un directeur d'établissement. Comme dans le cas des quatre premiers groupes présentés, ils placent en premier plan le leadership, et la compétence relationnelle vient en second lieu. Suivent le savoir-être, et les compétences managériales. L'acquisition de savoirs et de connaissances est l'élément le moins fréquemment mentionné (MELS, 2006, p.66).

En somme, cette étude fait ressortir le besoin de développement des compétences des directeurs des établissements d'enseignement en fournissant un référentiel commun des compétences requises. Les compétences les plus importantes étaient le leadership et la compétence relationnelle. Les compétences managériales, collectives, ainsi que le savoir-être venaient ensuite (MELS, 2006, p.71). Les autres précisions apportées sont très utiles puisqu'elles permettent de situer le rôle attendu des directeurs. Par exemple, le besoin de résoudre des conflits et des problèmes est une tâche très importante associée au poste de directeur, et elle est annotée au 2^e rang sur 11 (2/11). La dimension collective (compétence 3), les finalités à atteindre telles que le besoin de recourir à la créativité (rang 9/11); de développer des dispositifs d'évaluation institutionnelle (rang 10/11); et de gérer la relation-école-environnement (rang 11/11) sont tout de même identifiées, bien que les résultats de l'étude leur accordent une importance relative moindre.

En second lieu, nous référons à la publication du document la *Formation à la gestion d'un établissement d'enseignement* (MELS, 2008) qui faisait suite à l'étude précédente. Le document souligne que le projet de loi 180 a entraîné une complexification de la fonction de direction d'établissement, et l'obligation de formation de deuxième cycle en gestion. Cette seconde publication a pour objet de fournir un cadre de référence commun pour guider la formation, le soutien et l'accompagnement des directeurs d'établissement d'enseignement, ainsi qu'identifier les compétences requises à être développées. Nous avons déjà référé à ce document dans la

¹⁴⁵ L'étude invite à la prudence dans l'interprétation des réponses des formateurs universitaires car le taux de réponse n'était que de 32% et ne touchait que seulement quatre des huit universités qui offrent la formation de deuxième cycle en administration scolaire.

présentation de la problématique pour soulever la complexité du rôle de directeur. Ces fonctions « exigent que le gestionnaire en poste manifeste des compétences de haut niveau et exerce son jugement professionnel » (MELS, 2008, p.12).

Un directeur d'établissement d'enseignement devrait utiliser l'autonomie dont il dispose pour définir avec son équipe les orientations qui répondront le mieux aux besoins d'apprentissage de ses élèves (MELS, 2008). On souligne l'importance d'associer l'ensemble du personnel au processus de décision. Le directeur devrait contribuer à mettre en place une culture collective de réflexion et de mise en commun. Toutefois, plutôt que de favoriser une approche de gestion (*bottom up* vs *top down*), on privilégie des approches différenciées « lesquelles approches se déploient selon les contextes de fonctionnement variables des établissements, notamment : leurs structures diversifiées et leurs environnements socioéconomiques variés » (MELS, 2008, p.12). Le directeur doit aussi assurer la cohérence des interventions au regard des encadrements nationaux, du plan stratégique, des politiques et des normes en vigueur dans sa commission scolaire.

La gestion d'un établissement ferait face à cinq défis (MELS, 2008) :

1. Le premier est un défi de leadership pour veiller au déploiement du potentiel des ressources humaines. Il se manifeste dans la réalisation de projets communs, par le dialogue, dans une relation d'interinfluence que la direction construit au fil des apprentissages et des expériences avec les autres acteurs engagés dans son organisation,
2. Le second défi consiste à mobiliser les individus et les équipes autour de la mission éducative. À cette fin, la direction doit favoriser la collégialité à l'interne, le partenariat à l'externe, assister le CE, composer avec les instances syndicales, et entretenir des contacts avec sa communauté et la commission scolaire¹⁴⁶,

¹⁴⁶ Ce rôle est associé à une capacité de leadership et un sens politique au niveau organisationnel pour favoriser une intégration du processus décisionnel qui affecte la réalisation du projet éducatif de l'établissement.

3. Le troisième défi est de favoriser le développement de pratiques professionnelles¹⁴⁷ pouvant soutenir la progression des élèves vers la réussite,
4. En quatrième lieu, un directeur doit relever le défi de prendre en charge le développement de sa propre compétence professionnelle.
5. Finalement, un directeur doit adopter une vision intégratrice de son rôle, du sens de la mission éducative, pour utiliser l'autonomie et la marge de manœuvre qui lui « permettent de repousser les limites contraignantes et de dégager un espace de créativité et de liberté nécessaire à la réalisation de ce crucial projet de société » (MELS, 2008, p.17).

En somme, ces défis doivent voir au développement d'un sens collectif plus grand qui repose en partie sur la professionnalisation de la fonction de directeur d'établissement d'enseignement, et aussi, sur une gestion basée sur une vision systémique de la structure organisationnelle (MELS, 2008). Une telle gestion intégrée demande de saisir les interrelations entre les différents sous-systèmes qui composent l'organisation. Cette vision globale est nécessaire pour produire la cohérence entre les intentions, les actions et les résultats qui devraient rassembler différents acteurs autour de la réalisation du projet éducatif de l'établissement. À partir d'une connaissance des résultats visés, les stratégies de gestion pourront se préciser lors mise en œuvre. Le directeur d'un établissement devrait ainsi pouvoir utiliser sa marge de manœuvre pour orienter le cheminement de l'équipe qu'il dirige.

Enfin, dix compétences sont proposées comme référentiel de compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement, qu'il soit public ou privé (MELS, 2008). Ce référentiel a été conçu aux fins de formation du personnel de direction. Cependant, il vise également à soutenir les directeurs tout au long de leur parcours professionnel. Ces compétences devraient de se manifester dans la réalisation du projet éducatif de l'établissement et de son plan de réussite. Elles sont réparties dans quatre domaines de gestion présentés au

¹⁴⁷ La compétence professionnelle se caractérise « par la capacité à se donner la marge de manœuvre nécessaire pour gérer les situations et les circonstances particulières » (MELS, 2008, p.23). Il est toutefois précisé que cette autonomie professionnelle consiste à sélectionner parmi un vaste éventail les usages appropriés à la situation, en faisant preuve de discernement et d'éthique professionnelle.

Tableau 3.3 qui suit, à savoir, la gestion des services éducatifs, la gestion de l'environnement éducatif, la gestion des ressources humaines, et la gestion administrative.

Tableau 3.3 Compétences attendues des directeurs des établissements d'enseignement

Domaines de gestion	10 compétences des directions d'établissements	
Gestion des services éducatifs	1	Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves.
	2	Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves.
Gestion de l'environnement éducatif de l'établissement	3	Assister le CE dans l'exercice du rôle qui lui est conféré par la loi.
	4	Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axés sur la réussite des élèves.
	5	Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves.
Gestion des ressources humaines de l'établissement	6	Assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel.
	7	Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement.
	8	Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel.
Gestion administrative de l'établissement	9	Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières.
	10	Gérer avec efficacité et efficience les ressources matérielles.

Notre prise de conscience plus approfondie des compétences attendues d'un directeur d'établissement facilite l'interprétation du rôle attendu du poste. Notamment, l'importance d'une gestion systémique qui permet de projeter une vision intégratrice rejoignant les différentes parties prenantes. Il est clairement établi qu'un directeur d'établissement doit faire preuve de leadership pour mobiliser les membres de l'équipe-école, et démontrer des aptitudes relationnelles très aiguisées. On s'attend ce qu'il développe un sens politique pour être « capable de détecter des réseaux sociaux décisifs et de déchiffrer des relations clés. Ce type de gestionnaire comprend les forces politiques à l'œuvre dans son organisation ainsi que les valeurs non dites qui prévalent parmi ses membres » (MELS, 2008, p.31). Le sens politique permet de prendre stratégiquement position pour encadrer le processus décisionnel, en tenant compte des détenteurs de pouvoir externes (CE, syndicat, commissions scolaires et partenaires). La lecture éclairée de l'environnement éducatif apparaît essentielle pour bien utiliser la marge de manœuvre présente dans le but d'adapter le projet éducatif en fonction des besoins des élèves et dans le respect d'une éthique professionnelle.

Même si les deux études n'associent pas explicitement les postes de direction d'école à la fonction stratégique que nous avons justifiée précédemment, elles soulèvent tout de même des compétences dont le développement irait dans le sens que nous attribuons au poste. Par exemple, la métacompétence pourrait être portée à un autre niveau (6^e rang/7). Dans la même optique, des 11 objectifs présentés, l'intuition et la créativité; l'évaluation institutionnelle; et la lecture de la relation-école-environnement sont des compétences identifiées, même si elles reçoivent le moins d'attention. Par contre, la compétence à résoudre des problèmes et des conflits est hautement estimée (2^e rang/11), et la gestion de l'environnement éducatif de l'établissement est tout de même présentée comme l'un des quatre domaines de compétences requises pour le poste. Les résultats sont semblables avec les associations professionnelles de directeurs d'établissements, mais elles accordent beaucoup plus d'importance à adhérer au plan stratégique de la commission scolaire. Le leadership ainsi que les aptitudes relationnelles sont des compétences reliées à la gestion des services éducatifs qui doivent être adaptés aux besoins des élèves. On soulève que le leadership devrait prendre une forme qui puisse s'adapter à une gestion qui n'est ni *top down* ni *bottom up*, en faisant preuve d'un sens politique.

Ces études se situent davantage au niveau de l'établissement et de la mise en œuvre de son projet éducatif, qu'au niveau du management de la politique d'éducation. Les deux documents reconnaissent d'emblée qu'il puisse y avoir une marge de manœuvre. Ils associent au poste des compétences qui offrent une assise au développement d'une pensée stratégique. Comme nous l'avons soulevé dans l'analyse de la problématique, le besoin de considérer les enseignants comme des professionnels (Bisaillon, 1993), et l'autonomie des directeurs des établissements d'enseignement sont clairement identifiés comme étant propices à la créativité (MELS, 2008, p.17), mais les implications stratégiques et politiques d'une décentralisation ne sont pas explorées en profondeur. Les préoccupations soulevées se situent plutôt au niveau des fonctions d'intendance qui prendraient le dessus sur le leadership pédagogique (Brassard, Brunet *et al*, 2004; Lessard, Henripin et Larochelle, 2007, dans Poirel et Yvon, 2012, p.97) tout comme le désir d'améliorer l'efficacité de la production éducative (Brassard *et al*, 2004).

Une voie s'ouvre pour établir un lien avec une capacité politique consciente d'une vision étendue de la mise en œuvre de la politique d'éducation. Nous y voyons une opportunité à

explorer. Notons que ces deux documents précèdent le dernier projet de loi qui mettait l'accent sur la GPR, et les contrôles de performance du personnel de terrain.

4 CADRE DE RÉFÉRENCE – L'ART ADMINISTRATIF

Liens entre les éléments couverts dans la recension des écrits et les hypothèses

4.1 Général

Cette section a pour but d'incorporer en un cadre général de référence, les thèmes importants de la recension des écrits, afin de préciser conceptuellement l'ART ADMINISTRATIF. La question de recherche se veut exploratoire. Notre positionnement épistémologique *réaliste critique* permet de nous intéresser aux manifestations partielles qui dévoilent des capacités potentielles, et à ce qui peut les activer. À cette fin, le présent cadre de référence produira des hypothèses. Elles permettront de faire une synthèse des efforts de recherche, et d'élaborer, à la section suivante, un devis de recherche qui offrira, aux répondants, des repères dans leur introspection, en réduisant le risque que les catégories de réponses soient mal comprises (Gauthier, 2003).

4.2 L'ART ADMINISTRATIF et les concepts introduits précédemment

La recension des écrits nous a permis d'introduire les concepts qui justifient la pertinence de l'ART ADMINISTRATIF, à savoir : un environnement qui justifie qu'une organisation publique ait à se soucier des enjeux politiques, et une direction administrative qui doit assurer cette jonction stratégique lors de situations irrégulières, dans le but d'habiliter le pouvoir d'agir des acteurs de terrain, dans un environnement complexe, diversifié et dynamique. Cette section établira des liens entre ces concepts afin de développer un cadre de référence qui permettra de définir plus en détail l'ART ADMINISTRATIF, et d'analyser comment il peut se manifester dans un objet empirique. Voici les concepts clés abordés jusqu'ici :

- La marge de manœuvre nécessaire et le pouvoir discrétionnaire,
- L'autonomie professionnelle, le libre arbitre, et un jugement critique qui vient de l'intérieur,
- L'intuition pour établir un lien entre les objets de la sensibilité et les concepts,
- Les concepts théoriques en tant que forme pure, et l'entendement formel,
- Le théorème d'incomplétude et le lien avec un ordre supérieur d'intelligibilité,
- Deux niveaux critiques de pensée,

- Les changements de premier et de deuxième ordre,
- L'Homme esthétique, le jugement esthétique inspiré par *Le Beau* artistique,
- La théorie de la justification,
- Le processus de la décision politique,
- La capacité politique de l'administration publique, les capacités administrative et étatique,
- La capacité politique relationnelle,
- La bureaucratie classique, hiérarchique, et la domination bureaucratique légale,
- L'art opérationnel et la mésogouvernance,
- Le positionnement central et la position structurale de l'acteur dominant,
- Le rôle d'attracteur étrange dans le chaos,
- L'influence positive qui habilite l'action plutôt que l'influence négative qui la contraint,
- La critique intersubjective, et la cooptation,
- Le dilemme entre la décision normative et la décision rationnelle quant au bien commun,
- Les conditions initiales, les frictions, et le facteur moral,
- Le centre de gravité,
- Le concept systémique de totalité et la *Gestalt*,
- L'analyse structurale, l'influence et le contrôle des moyens d'action,
- Destinateur versus destinataire d'influence,
- Les bases d'action d'où partent et arrivent des relations de pouvoir,
- La stratégie intentionnelle comme processus de planification,
- L'individualisme méthodologique, l'émergence de la stratégie,
- La jonction stratégique,
- Le management stratégique par buts et missions plutôt que par échelons,
- La NGP et les formes hybrides de gouvernance,
- Les décisions managériales d'exception, *ad hoc*,
- La décentralisation verticale et horizontale,
- Le leadership situationnel et de contingence,
- Leadership transformationnel, et l'archétype de l'artiste,
- Approches de leadership et managériale,
- Les compétences attendues des directeurs d'établissements d'enseignement,
- Les situations irrégulières et les enjeux d'intérêt sociopolitiques.

4.3 Mise en relation des concepts introduits précédemment

Nous avons contrasté la NGP à la bureaucratie afin de soulever la pertinence d'accorder plus d'autonomie aux administrateurs publics de terrain. Le besoin d'exercer un pouvoir discrétionnaire est déjà bien documenté (Garant, 2010). Mais sa subordination à des principes élevés, tels que l'équité (Protecteur du citoyen, 2004 ; Brady et Hart, 2006), rend sa mise en application moins claire parce que la notion de bon sens s'avère impuissante (Gawthrop, 1998). Les situations plus délicates sollicitent un jugement « intérieur » (Kant, 1976). Notamment, dans un environnement imprévisible qui se prête moins bien à l'application systématique de l'entendement formel.

Nous situons l'administration publique dans un environnement « diversifié, complexe et dynamique » (Kooiman, 2003). Cet environnement conditionne des frictions qui se manifestent partout aléatoirement (Clausewitz dans Hahlweg, 1980 et Beyerchen, 1994; Williamson, 1994). Elles accompagnent inévitablement la mise en œuvre, et peuvent être un prélude à des changements de deuxième ordre (Watzlawick et al, 1974). Les frictions créent des occasions de faire preuve d'un jugement critique lorsque les situations irrégulières posent un intérêt sociopolitique. Ce jugement critique acquiert une importance stratégique lorsqu'il guide les administrateurs de terrain, alors qu'ils exercent un pouvoir discrétionnaire ayant pour effet de contribuer au processus d'actualisation d'une politique publique. Cette fonction stratégique est d'autant plus justifiée dans un secteur d'activité exposé à des frictions (Clausewitz dans Hahlweg, 1980 et Chaliand, 2006). Notamment, dans le secteur de l'éducation, où un grand nombre d'individus interagissent, et leur sensibilité au facteur moral (psychologique) confère aux frictions une importance dont la magnitude échappe au calcul linéaire (Clausewitz dans Beyerchen, 1994).

Confrontées aux limites de l'entendement formel, les sciences administratives réfèrent à l'art avec un esprit de résignation (Simon, 1946). Le présent cadre de référence confère à l'Art non un rôle accessoire, mais plutôt une interprétation stratégique qui accorde aux agents publics, le pouvoir de créer leur environnement (Bryson, 2003), et d'influencer les règles qui les affectent (Bovaird, 2008). Les obligations administratives doivent tout de même être reliées à des fonctions

de métagouvernance¹⁴⁸ (Painter et Pierre, 2005). L'ART ADMINISTRATIF est cette jonction stratégique qui tient compte des incidences sociopolitiques des actes posés, lorsqu'il y a lieu d'anticiper les problèmes qui se manifestent localement, et de mitiger les dilemmes et paradoxes (Gawthrop, 1998 ; Kettl, 2002 ; Brady et Hart, 2006) qui s'interposent ici et là.

Le théorème d'incomplétude de Gödel met en lumière qu'un système de pensée a des limites et à cause de celles-ci, la logique formelle ne peut résoudre certains problèmes sans accéder à un système d'intelligibilité plus élevé. L'avancée de l'esprit scientifique dépend alors d'une intuition qui la met en lien avec une unité parfaite (Cassou-Noguès, 2012), et *Le Beau artistique* est cette source d'inspiration qui s'exprime par le biais d'un jugement esthétique (Kant, 1976 ; Hegel, 1979). Ce jugement est philosophiquement associé à « l'Art ». Il élève la « faculté de juger » à un second niveau¹⁴⁹, c'est-à-dire, un niveau critique de la valeur même des connaissances pures¹⁵⁰, *à priori* de l'entendement formel (Kant, 1968 ; 1976). L'Art permet d'accéder à ce niveau de pensée très abstrait. Cette justification est nécessaire à l'approche épistémologique *réaliste critique* qui ne se limite pas aux observations empiriquement observables. Ce positionnement tient compte d'une réalité potentiellement réalisable (Sayer, 2004).

L'Art exprime un jugement critique des forces non apparentes qui conditionnent les structures sociales et les valeurs qu'elles véhiculent (Weiss dans Lachaud, 2012). Ce jugement dépend d'un lien intuitif avec *Le Beau artistique*, et tient du libre arbitre, en absence duquel il serait impossible de remplir un rôle actif et créatif. Ce jugement se valide intersubjectivement (Habermas, 2008 ; Taylor, 1992). Il expose également « l'artiste » à la critique (Kandinsky, 1989 ; Taylor, 1992). Les diverses parties prenantes peuvent alors par leurs interactions se montrer critiques à l'endroit du « quoi » et forcer un jugement esthétique qui, dans le secteur public, devrait faire appel à des « principes supérieurs de justification » (Boltanski et Trévenot, 1991) orientés sur le bien public (Gawthrop, 1998), de même qu'à des critères de justice universels (Habermas, 2008). Ce jugement esthétique apporte un contenu substantif qui structure la vie des citoyens (Lipsky,

¹⁴⁸ Parce que le rôle politique auquel il est associé joue sur les paramètres de gouvernance qui accentuent ou réduisent le pouvoir discrétionnaire des administrateurs publics de terrain.

¹⁴⁹ Le premier niveau est un jugement porté sur l'adéquation du pairage entre l'entendement formel et l'empirie, comparativement au second qui porte sur la valeur du système de penser qui soutient cet entendement formel.

¹⁵⁰ En référence aux formes pures qui ne sont pas des constructions.

1980). Nous posons alors à cet Art l'obligation d'inspirer *Le Beau*, un *Idéal* ; pour que les créations de l'artiste demeurent esthétiques, même dans leur déviance¹⁵¹.

Un jugement esthétique est nécessaire pour conditionner l'unité entre ce que les situations apportent de singulier, et la représentation sociale d'un état général idéal. C'est le jugement de « l'homme esthétique » qui tient en harmonie deux extrêmes (Schiller, 2004). D'une part, celui de « l'homme sensible » dominé par ses pulsions, et, d'autre part, de « l'homme moral » soumis à une rationalité extérieure. Ce jugement remplit une fonction stratégique indispensable au développement de la capacité politique de l'administration publique, lorsqu'elle relie les capacités administrative et étatique (Painter et Pierre, 2005). Cette thèse s'intéresse au jugement esthétique lorsqu'il appuie une fonction stratégique, dans l'optique du processus de la décision politique (Anderson, 2000).

Nous associons cette fonction stratégique à un positionnement central, *men in the middle in a bridging role* (Broom et Selznick, 1958), qui correspond à la « position structurale d'acteur dominant » (Lemieux, 2006). Ce positionnement central (Knocke, 1990) s'explique par des liens d'influence réciproques qui permettraient de remplir un rôle régulateur en des points sensibles (Rojot, 2003 ; Bovaird, 2008). Ils permettent d'activer des interactions socialement intelligentes en considérant les personnes comme des êtres entiers (Broom et Selznick, 1958). Cette réciprocité rend possible la critique intersubjective par le biais d'approches participatives et inclusives (Selznick, 1958 ; 1966 ; Bogason, 2006). Pour cette raison, avons-nous ajouté au modèle de Lemieux (2006) la condition que l'influence soit davantage « positive » à l'endroit des parties prenantes activement impliquées¹⁵². Une relation positive d'influence sur les sentiments et les attitudes apparaît plus propice à la cooptation (Broom et Selznick, 1958 ; Selznick, 1966) des parties prenantes disposées à travailler ensemble, et à la coopération interne et externe¹⁵³, comparativement à un climat de compétition¹⁵⁴ qui divise. Ces interrelations facilitent la confrontation des diverses perspectives qu'entretient une société pluraliste, comparativement à des jeux politiques.

¹⁵¹ Elles ne pourraient cautionner impunément le recours à des moyens illégitimes, illégaux, ou poursuivre des intérêts particuliers qui, sous le couvert du bien collectif, agiraient à son insu.

¹⁵² C'est-à-dire des parties prenantes qui sont en recherche de solutions et qui peuvent penser hors-cadre.

¹⁵³ Favoriser la coopération des détenteurs externes de pouvoir réduit les sources internes de dissension (Mintzberg, 1984) et cette coopération permet de transformer les frictions en occasions d'apprendre.

¹⁵⁴ C'est-à-dire une relation de compétition qui conduit au politique organisationnel (Lemieux, 2006).

La domination bureaucratique (Weber, 1995) privilégie la conformité à des règles impersonnelles et compte sur le génie d'un entendement rationnel, du moins en intentions (Simon, 1946). L'art opérationnel assouplit cette approche. Il accompagne une fonction de mésogouvernance par laquelle les décisions stratégiques sont décentralisées au commandant d'un théâtre d'opérations. Mais le concept demeure ancré dans le paradigme de la bureaucratie classique. Les jugements normatifs sont attirés vers le sommet hiérarchique. L'art opérationnel a pour autre limite d'être destiné aux opérations militaires. Ce secteur entretient avec l'environnement une relation très différente des autres, tels que l'éducation. Dans le premier, l'environnement et l'action militaire entretiennent une relation typiquement contraire¹⁵⁵ (Hahlweg, 1980). Dans le second, ceux en position de remplir un rôle actif deviennent des agents de changement en favorisant la coopération avec les citoyens et la cooptation des parties prenantes (Selznick, 1966; Meyers et Vorsanger, 2003).

La contribution de Clausewitz se transpose en partie à la NGP, ainsi qu'à d'autres secteurs d'activités. La NGP n'échappe pas aux rapports non-linéaires, à la difficulté à bien saisir les conditions initiales, et ne peut se soustraire à l'irrégulier, l'imprévisible, ainsi qu'aux frictions qui entravent la puissance d'agir des administrateurs publics. L'approche systémique de même que la théorie de la *Gestalt* (Piaget, 2007) aident à appréhender le concept de totalité. Toutefois, il est inhabituel et original de référer au « centre de gravité » dont le choix est, selon Clausewitz, l'un des grands moments du jugement stratégique puisqu'il détermine la concentration d'efforts (Hahlweg, 1980; Chaliand, 2006). La pensée clausewitzienne nous rejoint aujourd'hui dans notre tentative de faire coexister l'efficacité et la créativité, l'intuition et les émotions, dans un environnement qui se démarque dans la mesure de sa diversité, sa complexité et sa dynamique (Kooiman, 2003).

La jonction stratégique que Clausewitz établit avec la politique est délibérée et correspond à une manifestation de la capacité politique de l'administration publique (Lipsky, 1980; Meyers et Vorsanger, 2003; Painter et Pierre, 2005), non dans un but de substitution, mais pour remplir un besoin d'anticipation et de prise en charge qu'élus et hauts fonctionnaires ne sont pas en position de combler. Sans cette notion, des résultats pourraient être interprétés positivement, du point de

¹⁵⁵ Au-delà des éléments, l'engagement met en opposition des forces contraires (ennemies) qui ne collaborent pas.

vue du management des organisations, alors que du point de vue du management des politiques publiques¹⁵⁶, les effets pourraient être moins concluants. La réussite doit s'expliquer globalement, en fonction des effets sur la réalisation des objectifs d'une politique publique, en tenant compte des valeurs en cause, ainsi que du « contexte politique du moment » (Clausewitz dans Beyerchen, 1994) qui est caractérisé par l'irrégulier et l'imprévisible plutôt que par la stabilité.

La capacité politique de l'administration publique peut prendre des formes très décentralisées, à savoir, une capacité politique relationnelle « *relational policy capacity* » (Yayasuriya, 2005). Comparativement à l'art opérationnel, le paradigme de la NGP anticipe l'implication active¹⁵⁷ des administrateurs publics de terrain professionnels et compétents auprès des citoyens (Lipsky, 1980; Aucoin et Barkvis, 2003). On leur accorde un rôle normatif important qui peut contribuer au bien-être des citoyens en répartissant les sanctions et les bénéfices (Frederickson, 1971, Waldo, 1984, Painter, 2002,; Frederickson et Smith, 2003). Cette approche relationnelle facilite l'intégration des divers facteurs en cause. Elle permet l'auto-ajustement d'acteurs qui ont une discrétion d'agir.

L'art opérationnel et la capacité politique relationnelle sont les envers d'une même médaille. La transposition de l'art opérationnel à l'ART ADMINISTRATIF se distance de la bureaucratie hiérarchique. Mais elle n'emprunte pas non plus la forme extrême de l'autogestion¹⁵⁸, pas plus qu'elle ne peut s'imposer en un modèle décision consensuel. Ces deux modes de gouvernance fondamentalement différents offrent, l'un par rapport à l'autre, des explications conflictuelles. Appliqués au mauvais contexte, ils risqueraient d'amplifier les frictions qui signalent un écart difficile à évaluer, entre la planification et la mise en œuvre (Clausewitz, dans Beyerchen, 1994).

Le succès de la NGP dépend de la mise à contribution des compétences des administrateurs de terrain sélectionnés parmi les meilleurs (Aucoin et Barkvis, 2003). Ces derniers doivent pouvoir remplir un rôle actif, au-delà de la question des qualifications professionnelles qui n'offrent

¹⁵⁶ Par exemple, au niveau primaire, la réussite scolaire des élèves ferait bien paraître l'établissement. Ce résultat pourrait être toutefois superficiel s'il n'encourageait pas par exemple la participation des parents dans le cheminement des élèves. Il y aurait également lieu de se questionner sur des stratégies de réussite (parents et établissements) qui se feraient au détriment des principes d'équité sociale (Van Zanten, 2011).

¹⁵⁷ Dans notre cadre de référence, le qualificatif « actif » suppose un libre choix (arbitre) sans lequel la créativité demeure lettre morte.

¹⁵⁸ Qui serait le produit d'une décentralisation horizontale et verticale complète.

qu'un point de départ lorsqu'il y a lieu d'adapter et d'innover¹⁵⁹ (Mintzberg, 2011). Ce cadre de référence s'attarde plus précisément aux éléments plus actifs¹⁶⁰ qui peuvent saisir les occasions d'intervenir, lorsque les frictions se manifestent. Ils sont les éléments porteurs d'une puissance d'agir. Mais pour s'exécuter, ils ont besoin d'une discrétion à pouvoir recourir à leur libre arbitre au profit du « bien commun » (Gawthrop, 1998 ; Perry, 2000).

L'individualisme méthodologique de Crozier (dans Rojot, 2003) explique que les membres d'une organisation adaptent leurs routines en fonction de leurs préférences. Ce faisant, ils développent des stratégies personnelles (Crozier, 1963 ; Sandfort, 2000). Les directions administratives occupant un positionnement central peuvent habilitier les agents plus actifs, et agir en « attracteurs étranges » pour faciliter la convergence (Bovaird, 2008). Elles peuvent ainsi créer de la régularité et améliorer la capacité de prévoir. La faculté d'anticiper se bute néanmoins à un processus de changement non linéaire. Le changement s'expose aux tensions produites par l'interaction entre, d'une part, une stratégie « intentionnelle » délibérément mise en œuvre, et, d'autre part, une stratégie qui « émerge » des préférences individuelles (Crozier, 1963 ; Sandfort, 2000 ; Mintzberg, 1994, 2011) provenant de décisions d'exception prises *ad hoc* (Mintzberg, 1982, 1994).

Ce rapprochement avec les intervenants en contact avec les citoyens permet d'envisager, en marge de la planification centralisée, l'émergence de stratégies. La planification stratégique renvoie, en gestion, aux fonctions de la technocratie, tandis que la stratégie qui émerge du terrain relève plutôt de l'artisanat (Mintzberg, 2010 ; 2011). Le défi consiste à faire converger en une puissance d'agir cohérente, la stratégie intentionnelle et l'émergence de ce flux d'initiatives. Influencer l'élaboration de la stratégie sous ces deux formes¹⁶¹ tient davantage de l'Art que de l'artisanat ou de la science. Cette jonction stratégique devient ART ADMINISTRATIF lorsque l'influence permet à la fois des adaptations pratiques, et d'entretenir une cohérence avec le bien collectif visé par les orientations générales d'une politique publique.

¹⁵⁹ Pour innover, il faut que les professionnels puissent mettre en commun leur expertise plutôt que de coordonner leurs actions exclusivement sur la base de leurs qualifications professionnelles au sens strict (Mintzberg, 2011).

¹⁶⁰ Tous les administrateurs de terrain peuvent être actifs, mais seulement certains se manifestent comme tels en raison des opportunités, de leurs compétences, intérêts, et motivation (motivation du secteur public).

¹⁶¹ Ce que Mintzberg (1986) réfère à la stratégie sur deux jambes.

Notre vision de l'administration publique se déplace ainsi vers un mode de fonctionnement postbureaucratique qui, selon le secteur d'activité, atténue les caractéristiques de la hiérarchie bureaucratique, sans toutefois s'y soustraire. Chaque milieu institutionnel offre une façon d'encadrer le pouvoir discrétionnaire et d'équilibrer ces deux tendances (Kemaghan et al, 2001). Les modes de gouvernance auraient plutôt tendance à se superposer, et à constituer des formes hybrides qui entretiennent plus d'une logique interne (Kooiman, 2003). L'ART ADMINISTRATIF est présenté dans l'optique d'une forme hybride de gouvernance, et associée à la production d'un bien semi-public, dans son application au secteur de l'éducation. Le terme « hybride » ne suggère pas l'image d'une chimère qui superpose des modes indépendants de gouvernance. Il faut y voir une possible *Gestalt* qui puisse transcender au besoin, des perspectives fondamentalement différentes lorsqu'elles sont considérées en isolation, mais qui, dans la logique d'un système supérieur d'intelligibilité (Watzlawick et al, 1974 ; Cassou-Norguès, 2012), permet de sortir du paradoxe de la confusion, et de voir à l'interprétation, l'adaptation, l'évolution, et le renouvellement du système. Les attentes paradoxales deviennent alors des occasions de conditionner de l'unité.

Notre intérêt converge sur les bases d'action¹⁶² qui peuvent créer des conditions favorables au développement d'une capacité d'adaptation, en tenant compte des obligations de la bureaucratie publique. La base d'action la mieux placée pour assumer ce rôle est celle qui, dans le chaos apparent, permettrait d'agir en attracteur étrange¹⁶³ (Bovaird, 2008) auprès des différentes parties prenantes en cause. Plus précisément, les directions administratives sur le terrain en position d'intervenir directement sur les sources de frictions, avant qu'elles ne prennent de l'ampleur, ont l'occasion de remplir un rôle stratégique. Elles devraient ainsi être en mesure de contribuer activement à la capacité politique de l'administration, lorsqu'elles occupent¹⁶⁴ le centre de gravité du mode de gouvernance qui caractérise leur système d'action.

Au regard de ce centre de gravité (Clausewitz dans Chaliand, 2006) l'analyse structurale permet d'identifier les bases d'action¹⁶⁵ pouvant occuper la position structurale de l'acteur dominant

¹⁶² C'est-à-dire les postes d'où partent et arrivent des relations d'influence (Lemieux, 2006).

¹⁶³ Ceux qui apportent de la régularité et de la cohésion dans le chaos.

¹⁶⁴ Position structurale d'une base d'action (Lemieux, 2006).

¹⁶⁵ Les directions d'établissement d'enseignement dans l'optique de l'objet empirique de cette thèse.

(Lemieux, 2006). La lecture de la stratégie intentionnelle d'un Ministère permet d'identifier le positionnement structural critique à l'intégrité du système, et qui devrait être considéré comme le « centre de gravité » de cette stratégie (Chaliand, 2006). Cette approche permet de présenter la contribution de l'administration publique au processus d'élaboration des politiques publiques, non comme une participation anonyme et accidentelle, mais en fonction d'un centre de gravité (Chaliand, 2006). La capacité à exercer l'ART ADMINISTRATIF en ce centre de gravité donne des indications sur la robustesse d'une politique sectorielle. L'ART ADMINISTRATIF est une manifestation de la capacité politique de l'administration publique (Painter et Pierre, 2005) que nous traduisons en puissance d'agir.

Les directions administratives en position de supporter cette puissance d'agir au regard du bien public influencent des choix. L'influence sur ces choix est comparable à un champ de forces¹⁶⁶ (Köhler, Wertheimer et Lewin dans Piaget, 2007) qui peut prendre différentes formes, où chaque moyen d'action a l'effet d'un mécanisme générateur. L'analyse structurale dévoile les forces qui conditionnent le fonctionnement du système¹⁶⁷. La forme de cette influence s'explique en fonction du contrôle qu'une direction administrative exercera sur des moyens d'action (Lemieux, 2006). Par analogie avec l'art opérationnel, la portée du jugement stratégique dépend du contrôle exercé sur les moyens qui permettent de concilier les différents facteurs qui affectent un secteur d'opérations (économique, informationnel, technique et technologique, moral ou psychologique).

Tout comme à l'endroit d'un commandant du niveau opérationnel, la fonction stratégique suppose que le poste soit destinataire d'une décentralisation verticale et horizontale suffisante pour contrôler tous les moyens (d'action) à sa portée. L'étendue de ce contrôle permet d'exercer une influence. Exercer un jugement esthétique consiste à recourir aux bons moyens d'action au bon moment, pour influencer la réalisation de la bonne chose, en des circonstances irrégulières. En évaluant l'étendue du contrôle exercé sur différents moyens d'action ainsi que la façon dont ce contrôle est exercée, un lien peut être fait entre la stratégie et l'art. L'Art symbolise le besoin de donner à la stratégie un sens « tactile » (Chaliand, 2006), et de faire appel à une forme « tacite » de connaissance (Strati, 2004, p.128) qui retentit intérieurement (Taylor, 2000) dans la présence d'un jugement esthétique.

¹⁶⁶ Où les éléments sont constamment subordonnés au tout.

¹⁶⁷ L'analyse structurale ne s'attarde pas aux attributs des individus, et reconnaît que les forces en cause peuvent échapper à l'attention des individus (Piaget, 2007).

Plus concrètement, un jugement esthétique se manifeste par une influence positive qui a pour dessein d'habiliter l'action des administrateurs de terrain les plus « vertueux¹⁶⁸ » (Gawthrop, 1998), en leur accordant le pouvoir (discrétionnaire) de mettre en valeur leur intuition et leur expérience, mais, en guidant les choix qui les exposent à des dilemmes. Ce qui requiert, de la part des directions administratives, de la flexibilité et de la créativité dans la façon de recourir à différents moyens d'action, de sorte à harmoniser l'exercice du pouvoir discrétionnaire au bien commun, socialement représentatif des valeurs démocratiques (Perry, 2000). Les fins et moyens sont liés, ils font appel au jugement critique, et incidemment, à des choix normatifs.

Le contrôle de chaque moyen d'action est pertinent, bien que certains soient théoriquement plus déterminants que d'autres. Le modèle de Lemieux (2006), présenté au Tableau 3.1 de la section précédente, précisait l'importance relative que peut apporter le contrôle de chaque moyen d'action. En nous inspirant de l'art opérationnel (Clausewitz dans Hahlweg, 1980, et Chaliand, 2006), nous pouvons établir une correspondance entre chaque moyen d'action et les dimensions qu'une direction administrative devrait contrôler. Ces dimensions posent un intérêt au champ du management organisationnel, au regard du contrôle des ressources physiques, humaines, économiques, informationnelles, sous la couverture d'une autorité formelle. Elles posent aussi un intérêt pour le leadership, en considération des facteurs humain et normatif associés aux valeurs, qui doivent s'ajouter aux compétences attendues du titulaire d'un poste de direction.

Les moyens d'action relationnel et normatif sont des atouts (Lemieux, 2006) qui pourraient s'avérer encore plus importants dans une forme hybride de gouvernance où plusieurs logiques se rencontrent (Kooiman, 2003; Bogason, 2006). Non parce que ces moyens d'action sont théoriquement les plus influents, mais parce que le jugement esthétique attendu provient d'un jugement normatif qui doit se valider intersubjectivement (Kant, 1968, Habermass, 2008). Les frictions produisent des situations sensibles, et l'intuition qui anime le jugement esthétique a pour défi d'interpréter les aspects particuliers de ces situations en les plaçant dans une vision d'ensemble évolutive (Chaliand, 2006), ce qui conduit à des choix normatifs. Le contrôle du moyen d'action relationnel apparaît également indispensable pour tenir compte du facteur

¹⁶⁸ Le cadre conceptuel n'écarte pas qu'il soit nécessaire d'exercer une influence contraignante auprès de certains administrateurs de terrain moins impliqués, ou négligents. Il est plutôt présenté que l'opportunité de saisir des initiatives et de se développer pourrait favoriser la rétention des meilleurs.

moral qui conditionne une volonté propice à la créativité ainsi qu'à l'apprentissage collectif (Senge, 2000). Il rend possible la critique intersubjective entre des individus dotés d'une faculté de penser esthétiquement (Kant, 1968). Ceux-ci sont appelés à former une communauté où l'esthétique se négocie plutôt que d'être imposée une fois pour toutes (Strati, 2004). La puissance d'agir envisagée se veut inclusive des citoyens concernés. Le support offert en coopérant avec les citoyens peut alors contribuer au développement d'un « capital social »¹⁶⁹ (Bourdieu, 1980).

Le modèle de Lemieux, 2006 offre un cadre intégrateur pour évaluer globalement les effets structurants qui peuvent être générés dans un positionnement central (Broom et Selznick, 1958; Knoke, 1990). Nous associons ce positionnement à une fonction stratégique (Clausewitz dans Hahlweg 1980 et Chaliand, 2006; Bryson, 2003) qui nous lie au management des politiques publiques, dans la mesure où l'influence positive permet d'atteindre les objectifs visés (Broom et Selznick, 1958; Selznick, 1958) par les politiques publiques. Le contrôle de tous les moyens d'action, et le besoin d'entretenir des liens positifs d'influence, fait appel à un jugement esthétique inséparable de la capacité à générer une puissance d'agir (Chaliand, 2006).

En contrepartie, le centre de gravité étant près du terrain, l'occasion de remplir un rôle stratégique risque de passer inaperçue devant les exigences managériales plus immédiates qui prennent d'assaut le niveau tactique. Ces exigences sont elles-mêmes complexes, et peuvent justifier un style de gestion qui s'inspire également de l'art, comparativement à l'artisanat ou à la science (Mintzberg, 2010). Le besoin de recadrer l'action (Warzlawick et al, 1974), en temps réel, peut justifier l'implication de leaders davantage artistes qu'artisans ou technocrates (Pitcher, 1997). Un style de gestion inspiré de l'Art, et la présence d'un leader artiste, ne garantissent pas pour autant l'exercice de l'ART ADMINISTRATIF. Mais cette fonction stratégique suppose tout de même une capacité administrative, des fonctions managériales, et la présence de leaders capables de s'exécuter lors de situations irrégulières, dans lesquelles se manifestent les frictions difficiles à dissocier du contexte politique du moment (Clausewitz dans Hahlweg, 1980 et Chaliand, 2006).

¹⁶⁹ Dans un secteur d'activité comme l'éducation, les parents peuvent être sensibilisés dès le primaire à contribuer à s'impliquer activement en complémentarité des services que l'établissement peut offrir.

La domination légale bureaucratique (Weber, 1995) favorise le leader technocrate (Pitcher, 1997). En justifiant une capacité de juger qui fait appel à l'Art, et donc au jugement esthétique, la métaphore de l'artiste ouvre des horizons difficilement pénétrables au technocrate, tant comme leader que gestionnaire. Comme c'est le cas pour l'art opérationnel, la présence de gens capables d'offrir une vision et des solutions audacieuses faisant appel à la créativité, apparaît essentielle à la fonction stratégique (Jarymowycz, 2010). Lors de situations imprévisibles, l'analyse rationnelle ne suffirait pas à créer une image réaliste qui puisse relier le tout, alors que les projections du réel ne sont que fragmentaires et même contradictoires. L'ART ADMINISTRATIF reflète une façon de penser qui favorise des styles de gestion et de leadership qui, en situations irrégulières, se distancent des images du technocrate et de l'artisan, sans pour autant glisser dans l'excès que suggère la domination charismatique de Weber (1995).

Nous pouvons recourir à différents modèles explicatifs du leadership pour mieux cerner les inclinaisons qui appuieraient l'ART ADMINISTRATIF. L'imprévisible justifie que le leader adapte son style et tienne compte de la maturité du personnel (Hershey, 1989). Face à un corps professionnel qualifié, l'approche relationnelle serait, préférable à un style orienté sur le contrôle (Andersen, 2010). Ce dernier style produit une dissociation avec les structures sociales qui génèrent les schémas collectifs intériorisés, et accentuerait la résistance aux changements (Sandfort, 2000). La cooptation suggère une approche participative, voire même consensuelle. Mais, lors de situations irrégulières, avec l'approche consultative (Vroom et Jago, 1988), les leaders retiennent la responsabilité du pouvoir décisionnel, et peuvent répondre ponctuellement à des besoins immédiats. L'approche consultative n'est pas consensuelle, ne se limite pas à la consultation en groupe, et n'exclut pas le décret administratif. Dans le secteur de l'éducation, malgré l'importance d'une approche participative dans une structure multipartite (Gravelle, 2012), une conception d'influence dispersée expose une réalité difficile à mettre en place (Poirel et Yvon, 2012). Il semblerait justifié de privilégier un style qui accompagne une approche de gestion ni *top down* ni *button up*, c'est-à-dire qui favorise des approches différenciées (MELS, 2008)

Malgré l'accent mis sur les qualités relationnelles, notre cadre d'analyse favorise un style orienté sur le changement, en habilitant les agents les plus activement impliqués. Ces propriétés se retrouvent dans le style de leadership transformationnel (Northouse, 2007; Pearson, 2012) qui

induit des changements animés par une force intérieure. Ces différents modèles ne se manifestent pas à l'état pur. Dans le présent cadre de référence, ils offrent des référentiels facilitant l'interprétation des conditions sous-jacentes au rôle stratégique que nous imputons à une direction administrative. En considérant le style de leadership qui conviendrait le mieux aux détenteurs de pouvoir qui occuperaient la position structurale d'acteur dominant, nous obtenons des précisions complémentaires à l'analyse structurale.

Bref, l'ART ADMINISTRATIF évoque lui-même une « domination » au sens de Weber où l'efficacité bureaucratique, l'autonomie professionnelle, les approches de management et de leadership, ainsi que le désir d'innovation et de changement font simultanément partie d'un tout. La position centrale au sein d'une forme hybride de gouvernance n'incarne pas nécessairement le détenteur de pouvoir le plus important dans la logique de chacun des modes de gouvernance qui se superposent. Toutefois, dans un espace et en un temps marqué par l'incertitude, ce détenteur de pouvoir a l'occasion de s'immiscer intuitivement dans la perspective d'un système supérieur d'intelligibilité (Gödel dans Cassou-Noguès, 2012) et de justifications (Boltanski et Trévénot, 1991), et d'occuper la position structurale de l'acteur dominant.

Les trois énoncés ci-dessous soulignent le fil conducteur entre le pouvoir discrétionnaire, la fonction stratégique qui s'en suit à l'égard d'une capacité politique, et l'analyse structurale :

- Les administrateurs publics de terrain peuvent exercer un pouvoir discrétionnaire en marge du cadre administratif, pour s'adapter à un environnement complexe, dynamique et diversifié (Lipsky, 1980; Kooiman, 2003 ; Garant, 2010);
- Ce pouvoir discrétionnaire confère un contenu substantif aux politiques publiques (Gawthrop, 1998 ; Lipsky, 1980; Issalys et Lemieux, 2002), et une direction administrative sur le terrain peut, en des situations irrégulières, assurer ponctuellement une jonction stratégique avec des enjeux politiques (Clausewitz dans Hahlweg, 1980);
- L'analyse structurale permet d'expliquer comment une direction administrative, occupant la position structurale d'acteur dominant (Lemieux, 2006), pourrait développer une capacité politique (Painter et Pierre, 2005), dans une forme « hybride »¹⁷⁰ de gouvernance (Bogason, 2006).

¹⁷⁰ Il y aurait présentement dans les fonctions de méta gouvernance une tendance à « retrouver le centre », en accordant une discrétion dans l'utilisation des moyens. Ce recentrage doit demeurer sensible aux liens qui faciliteront la conciliation « Top down » et « Bottom up » (Peters, 2006).

4.4 Le pouvoir discrétionnaire et l'ART ADMINISTRATIF

L'ART ADMINISTRATIF suppose *à priori* une marge de manœuvre qui permet aux administrateurs publics compétents de remplir un rôle actif en exerçant un *pouvoir discrétionnaire* que nous précisons comme suit :

- L'exercice d'un pouvoir discrétionnaire fait appel au libre arbitre et requiert la compétence de penser « hors cadre » (Wartzlawick, 1974), de transcender la réglementation¹⁷¹ et l'autorité hiérarchique (Crozier, 1964; Clausewitz dans Hahlweg, 1980; Habermas, 1987; Rhodes, 1997; Kooiman, 2008), en raison des opportunités (Garant, 2010),
- Le pouvoir discrétionnaire se situe dans un espace de non-droit, structuré par son autolimitation à l'endroit du cadre légal dont il agit en marge¹⁷² et des moyens dont il dispose (Merikosky, 1958; Issalys et Lemieux, 2009),
- L'exercice d'un pouvoir discrétionnaire a pour valeur son intégration à un réseau de rapports ordonnés à la finalité d'un agencement social juste (Habermas, 1987, 2008; Gawthrop, 1998; Frederickson et Smith, 2003; Painter et Pierre, 2005), ainsi que légal (Issalys et Lemieux, 2009; Garant, 2010),
- L'exercice d'un pouvoir discrétionnaire peut, potentiellement, apporter un contenu susceptible d'affecter les finalités politiques (Clausewitz dans Hahlweg, 1980; Frederickson et Smith, 2003).

L'ART ADMINISTRATIF contribue à l'actualisation des politiques publiques, et permet d'envisager une forme par laquelle la capacité politique de l'administration publique peut se manifester. Une direction administrative peut assumer cette fonction stratégique, en influençant les diverses parties prenantes en cause et comment le pouvoir discrétionnaire peut s'exercer. L'intérêt théorique cible donc les directions administratives qui occuperaient :

- La position structurale de l'acteur dominant,
- Dans une forme hybride de gouvernance,
- Lorsqu'elles sont confrontées à des situations irrégulières d'intérêt sociopolitique qui justifient des adaptations ponctuelles.

¹⁷¹ Incluant les normes et le système de classification que pourrait imposer un ordre professionnel.

¹⁷² C'est à-dire a-légal, mais non illégal.

Nous expliquerons donc l'ART ADMINISTRATIF en fonction des propriétés structurales d'une « base d'action » d'où partent ou arrivent des relations d'influence (Lemieux, 2006). Le cadre de référence accorde aux bases d'action qui occupent un positionnement central (Broom et Selznick, 1958; Lemieux et Ouimet, 2004), la position structurale de l'acteur *dominant* (Lemieux, 2006). Comme exigence, son détenteur doit pouvoir influencer toutes les catégories de parties prenantes impliquées dans un sujet en cause. D'autre part, il doit aussi demeurer sensible à leur influence¹⁷³. Comme condition additionnelle à la définition de la position structurale d'acteur dominant, nous posons que cette influence doive être davantage positive, à l'endroit des parties prenantes activement engagées à la réalisation d'un bien commun (Gawthrop, 1998).

4.5 Les variables et les hypothèses de recherche

Nous dégagerons ici les éléments essentiels de cette toile de fond afin de définir ce qu'est l'ART ADMINISTRATIF, sous forme d'axiomes, de propositions « synthétiques » [variables dépendantes (VD)]; de propositions « analytiques » [variables indépendantes (VI)]; ainsi que d'hypothèses [H1 à H5] (Gauthier, 2003). Les axiomes représentent des prémisses de base acceptées, n'ayant point besoin d'être démontrées (Gauthier, 2003), et ils s'inspirent de dualismes soulevés dans l'analyse de la problématique : spécificité – généralité des situations ; décisions politiques – administratives ; intérêts collectifs – particuliers affectés par le changement. Les propositions synthétiques quant à elles sont des constructions plausibles, à partir de ces axiomes (Gauthier, 2003), que l'ART ADMINISTRATIF devrait produire, pour répondre aux préoccupations soulevées par l'étude de la problématique, et que l'on tentera de démontrer. Elles mettent en relation le pouvoir discrétionnaire des administrateurs et l'actualisation des politiques publiques dans un environnement diversifié, complexe et dynamique. Le Tableau 4.1 présente à la page suivante la construction des propositions synthétiques, et expose les objets que la base d'action qui occupe la position structurale de l'acteur dominant doit influencer pour exercer l'ART ADMINISTRATIF.

¹⁷³ C'est-à-dire que le détenteur de pouvoir dans la position d'acteur dominant puisse être influencé par au moins une autre base d'action (Lemieux 2006).

Tableau 4.1 Les propositions synthétiques comme variables dépendantes

<p style="text-align: center;">Axiomes <i>Associés à la nouvelle gouvernance publique</i></p>	<p style="text-align: center;">Propositions synthétiques <i>L'actualisation des politiques publiques dépend de l'influence exercée dans le but de :</i></p>
<p>Axiomes : Pour tenir compte de la <i>spécificité</i> des situations, (1) les administrateurs publics font des choix qui déterminent l'intensité et la nature des services offerts par un programme public; et (2) ces choix confèrent un contenu substantif aux politiques publiques.</p>	<p>Proposition synthétique 1 (P₁) : <u>Identifier des problèmes et des solutions</u> Transcender les limites du cadre administratif, les normes de services/règlementation, pour prendre en compte la <i>diversité</i> des intérêts des citoyens.</p>
<p>Axiomes : (1) Les élus, assistés des hauts fonctionnaires, sont <i>responsables</i> de l'orientation des politiques publiques; et (2) cette orientation définit les <i>stratégies formelles</i> d'intervention sur un environnement complexe.</p>	<p>Proposition synthétique 2 (P₂) : <u>Sélectionner un mode d'action</u>¹⁷⁴ Mitiger¹⁷⁵ des situations <i>complexes</i> suscitant un intérêt sociopolitique, et pouvant affecter les stratégies d'intervention du gouvernement.</p>
<p>Axiomes : (1) La réalisation des politiques publiques sous la NGP favorise l'inclusion des <i>parties prenantes concernées</i> directement par leur mise en œuvre; et (2) ces politiques agissent sur des <i>enjeux collectifs évolutifs</i>, au sein d'un environnement dynamique.</p>	<p>Proposition synthétique 3 (P₃) : <u>Prendre action</u> Générer une puissance d'agir inclusive des parties prenantes concernées, pour apporter les changements que sollicite l'évolution d'un environnement <i>dynamique</i>.</p>

La proposition synthétique P₁ soulève qu'un environnement diversifié demande de tenir compte de la spécificité des situations, et de la diversité des intérêts en cause. La vision humaniste d'une vie en société favorise l'émancipation individuelle, et ces individualités ne peuvent invariablement se fondre en un « moi collectif ». Les changements démographiques accentuent cette diversité, et cette diversification affecte les besoins d'actualisation des politiques publiques. Les problèmes devant être soulevés ne sont pas nécessairement apparents. Ils supposent l'attente de nouvelles façons de faire qui n'apparaissent pas encore justifiées. Pour les percevoir, il peut être nécessaire de transcender les formulations générales du cadre administratif et des politiques publiques. Identifier des problèmes peut alors solliciter un jugement critique de deuxième niveau. Ce jugement suppose une aptitude à envisager des solutions qui pourraient impliquer des changements de second degré. La faculté de juger de la teneur des problèmes et des solutions est un jugement critique posé sur un possible contenu substantif à être apporté aux politiques publiques.

¹⁷⁴ Par mode d'action, nous référons à une façon de procéder parmi d'autres. Toutefois, le terme se veut plus large qu'une application mécaniste. Nous référons davantage à un type de fonctionnement organique.

¹⁷⁵ Lors de la prise de décision.

La proposition synthétique P_2 tient compte qu'un environnement complexe justifie des formes organisationnelles et des décisions complexes. Elle met en cause des facteurs irréconciliables qui limitent la portée de la planification stratégique élaborée en *ex ante*. Ces limites à l'entendement rationnel justifient un jugement esthétique, lorsqu'il porte sur des enjeux d'intérêt sociopolitiques pouvant avoir une incidence sur l'élaboration des politiques et les stratégies d'intervention du gouvernement. La présence d'un environnement dynamique justifie en P_3 une adaptation continue et inclusive des parties prenantes affectées par des changements. Reconnaître un problème et la décision d'intervenir n'est qu'une impulsion vers un changement qui reste à définir, au fur et à mesure qu'il se réalise, et qui doit être mis en œuvre.

L'ART ADMINISTRATIF doit satisfaire les propositions synthétiques (P_{1-3}) introduites précédemment, ou du moins, influencer un dénouement en ces trois termes, lorsque les sujets en cause ont des incidences d'intérêt sociopolitique. Lorsque les représentations générales sont adéquates, il n'y a pas matière à exercer un pouvoir discrétionnaire, le besoin de répondre à la première condition (P_1) ne se pose pas, et l'ART ADMINISTRATIF n'a pas à se manifester. Lorsque l'enjeu décisionnel est simple et les implications sociopolitiques marginales, ou bien qu'une direction administrative demeure passive, la deuxième propriété fait défaut (P_2). En absence de changements qui puissent faire évoluer la situation, la troisième condition (P_3) ne peut être satisfaite. Une direction administrative ne serait pas en mesure de générer une puissance d'agir.

Ces trois propositions synthétiques sont représentées à la Figure 4.1 de la page suivante, sous forme d'un processus dynamique d'évaluation¹⁷⁶. Cette représentation réduit le processus de la décision politique (Anderson, 2000) à une circularité en trois étapes. Chaque étape fait appel à un jugement esthétique. À la première, identifier un problème et considérer des solutions potentielles requiert une attention critique des limites du cadre établi. La seconde implique un choix d'intervenir en des situations irrégulières qui rejoignent des enjeux stratégiques. La troisième étape consiste à faire évoluer la situation, en demeurant critique des actions prises. Cette critique vient en boucle de retour sur la première étape, puisque les changements déversent de nouvelles possibilités.

¹⁷⁶ Mme Sheila Fraser (Vérificatrice générale du Canada) a soulevé l'importance de ces trois étapes fondamentales lors d'une conférence donnée à l'ÉNAP (Québec) le 6 octobre 2010 organisée par la Chaire de la Capitale en leadership. Elle considère ces trois étapes comme essentielles à un comportement éthique.

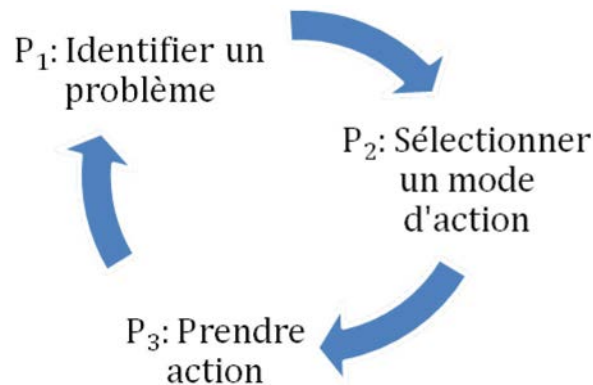


Figure 4.1 L'ART ADMINISTRATIF comme processus dynamique d'évaluation en trois étapes

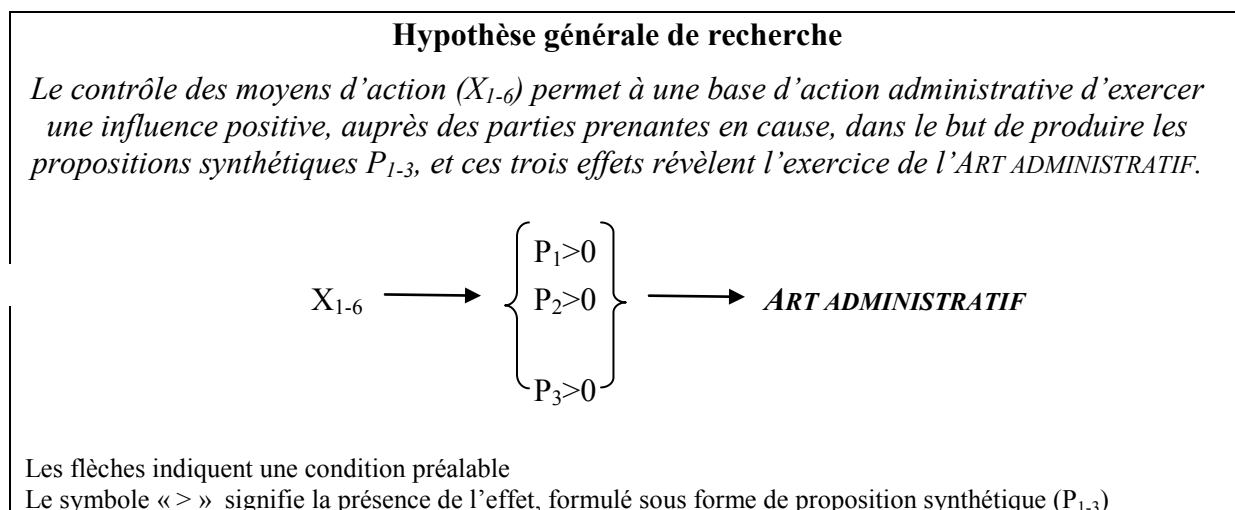
Pour exercer l'ART ADMINISTRATIF, une direction administrative doit s'assurer que ces conditions se réalisent (P₁₋₃) en exerçant une influence davantage positive sur les parties prenantes activement impliquées. Cette influence doit être orientée sur l'intérêt public (Gawthrop, 1998). Elle dépend du contrôle qu'une direction administrative peut exercer sur six moyens d'action. Ces moyens d'action lui permettent d'influencer la recherche de nouvelles façons de faire, la sélection de modes d'action, pour appuyer l'action dans tous les champs de compétence qui affectent sa mission. Les moyens d'action (Lemieux, 2006) introduits à la section précédente sont présentés au Tableau 4.2 ci-dessous, sous forme de propositions analytiques.

Tableau 4.2 Propositions analytiques (VI)

Propositions analytiques portant sur les sources d'influence	
Une influence (positive) déterminante peut être exercée en contrôlant les moyens d'action ci-dessous, présentés en ordre ascendant d'importance :	
Proposition analytique 1 (X ₁) :	Contrôle du moyen d'action matériel
Proposition analytique 2 (X ₂) :	Contrôle du moyen d'action activateur
Proposition analytique 3 (X ₃) :	Contrôle du moyen d'action informationnel
Proposition analytique 4 (X ₄) :	Contrôle du moyen d'action positionnel
Proposition analytique 5 (X ₅) :	Contrôle du moyen d'action relationnel
Proposition analytique 6 (X ₆) :	Contrôle du moyen d'action normatif

L'hypothèse générale de recherche présentée au Tableau 4.3 ci-dessous met en relation les propositions synthétiques et analytiques.

Tableau 4.3 Hypothèse générale de recherche



Cette hypothèse générale de recherche se précisera davantage à l'aide d'hypothèses plus spécifiques. En s'inspirant du modèle *Methodology of Scientific Research Programmes* (MSRP) de Lakatos (2004), une distinction sera apportée entre les éléments qui appartiennent au noyau dur du cadre conceptuel, et ceux qui concernent les éléments périphériques. Les hypothèses H1, H2 et H3 présentées au Tableau 4.4 appartiennent au noyau dur de notre cadre de référence qui permet de répondre à la question de recherche. Elles confirment que l'influence d'une direction administrative puisse vraisemblablement être interprétée comme ART ADMINISTRATIF.

Tableau 4.4 Hypothèses spécifiques qui forment le noyau dur du cadre de référence

- H1** : Toutes les propositions synthétiques s'appliquent, $P_{1,2,3} > 0$
- H2** : Au moins une proposition analytique justifie chaque proposition synthétique, $X_n \rightarrow P_{1,2,3}$
- H3** : Les directions exercent une influence positive sur les parties prenantes en cause¹⁷⁷ à chaque étape P_{1-3}

¹⁷⁷ En référence aux catégories de parties prenantes et à celles activement impliquées, en recherche de solutions.

Les H1, H2, et H3 démontrent la force explicative de l'hypothèse générale de recherche en fonction des propositions analytiques. H1 établit que l'influence d'une direction administrative ait à se manifester pour influencer les trois étapes du processus d'évaluation (Figure 4.1). Pour l'H2, une direction doit exercer un contrôle déterminant sur au moins un moyen d'action pour influencer significativement une étape. Le contrôle de chaque moyen d'action peut potentiellement entrer en jeu. L'influence exercée pourra alors être interprétée en fonction du ou des moyens d'action en cause.

En ce qui concerne H3, l'influence doit être davantage positive, sur toutes les catégories de parties prenantes en cause, pour laisser une marge de manœuvre nécessaire et appuyer la créativité¹⁷⁸ dans une forme hybride de gouvernance. Selon l'inclinaison positive – négative, il sera possible d'analyser comment les moyens d'action se manifestent. Les H1, H2 et H3 doivent être remplies pour que l'ART ADMINISTRATIF puisse se manifester sous une forme idéale.

Les hypothèses spécifiques H4 et H5 quant à elles (Tableau 4.5) touchent les éléments périphériques du cadre théorique. Elles offrent l'occasion de nuancer l'interprétation des résultats, et d'enrichir le cadre théorique, sans le remettre en question. Si le contrôle de certains moyens d'action n'était pas déterminant, H4 permettra d'évaluer la portée de cette limitation. En ce qui concerne l'H5, elle soulève l'irréductibilité du contrôle des moyens d'action à un profil typique. Cette dernière hypothèse permet de vérifier que différentes conditions devraient justifier différentes logiques, pour expliquer le contrôle des moyens d'action, pour une étape, et d'une étape à l'autre.

Tableau 4.5 Hypothèses spécifiques périphériques au noyau dur du cadre de référence

H4 : Chacune des propositions analytiques peut expliquer au moins une proposition synthétique :		
$X_{1,2,3,4,5,6} \rightarrow P_{1,2,3}$		
H5 : Les propositions analytiques X_{1-6} s'appliquent différemment d'une proposition synthétique à une autre :		
$[X_{1-6}/P_1]$	\neq	$[X_{1-6}/P_2] \neq [X_{1-6}/P_3]$

¹⁷⁸ Une influence contraignante imposée de l'extérieur.

Les hypothèses précédentes permettent d'expliquer la manifestation de l'ART ADMINISTRATIF, en fonction de l'étendue et de l'importance du contrôle des moyens d'action. Puisque la théorie confère déjà une hiérarchie à l'importance relative des moyens d'action (Lemieux, 2006), aucune hypothèse additionnelle n'a été émise à cet effet. Nous nous contentons de transposer le modèle de Lemieux (2006) à notre cadre d'analyse.

Il est toutefois nécessaire de préciser que, dans le présent cadre de référence, l'interprétation du contrôle des moyens d'action est présentée dans la perspective du destinataire d'influence, et non celui du destinataire. Par exemple, le contrôle du moyen d'action matériel supporte implicitement les valeurs du destinataire d'influence. Pour sa part, le destinataire peut très bien ne pas adhérer aux motivations normatives du destinataire. L'individualisme méthodologique (Crozier dans Rojot, 2003) est un concept qui met en lumière que les individus agissent aussi en fonction de leurs préférences personnelles. Dans l'exemple ci-dessus, le destinataire d'influence pourrait réagir exclusivement aux avantages matériels offerts. Au contraire, il se pourrait que le destinataire d'influence ait intériorisé les valeurs poursuivies par le destinataire. Dans le cas échéant, le répondant devrait signifier que le contrôle du moyen d'action normatif entre en jeu. Même si ce dernier moyen d'action pourrait être déterminant sur d'autres, ceux-ci ne seront pas nécessairement activés. Il y a donc une distinction à être apportée entre l'importance qu'un destinataire accorde au contrôle d'un moyen d'action par un destinataire d'influence, et l'importance relative que la théorie accorde à un moyen d'action selon sa capacité à être déterminant sur un autre. Chaque moyen d'action est potentiellement important. Ce qui importe dans notre cadre de référence est de faire ressortir le degré de certitude qu'évoque un répondant, qu'un moyen d'action soit activé à son endroit dans type de situation.

Ce cadre de référence permet aussi de rassembler différents concepts et de faire appel à des outils qu'offre l'analyse structurale. En contrepartie, l'analyse institutionnelle est une approche conventionnelle qui évalue les capacités administratives, et non les effets sociaux. La présente recherche n'a aucune prétention d'évaluer les impacts ni la teneur des innovations d'un établissement comparativement à un autre. L'idée d'analyser une politique publique, en évaluant sa solidité (fragilité) en son centre de gravité, présente tout de même une solution simple et judicieuse, pour se prononcer sur les capacités structurantes de l'administration publique, dans un secteur précis d'activités. Cette approche met en lien les capacités

administratives avec les capacités étatiques. Elle reconnaît l'importance du rôle politique qu'une base d'action administrative peut remplir dans ce rapprochement, que nous avons associé à une jonction stratégique.

L'ART ADMINISTRATIF est comme le tableau d'un peintre. La palette de couleurs représente les moyens d'action, et la tonalité reflète l'inclinaison positive ou négative de l'influence exercée. Le peintre se sert des couleurs pour créer de nouvelles formes qui inspireront le progrès. Autant se veut-il critique de l'ordre établi, autant l'artiste qui nous intéresse a l'obligation d'exposer son concept, sa technique et son œuvre à la critique. Lors de situations irrégulières, la direction administrative d'une organisation publique est appelée à devenir cet artiste, et l'œuvre peut contribuer idéalement, ne serait-ce qu'à la marge, au développement d'une capacité étatique.

5 LE DEVIS DE RECHERCHE

La structure de preuve et les outils de collecte de données

5.1 Positionnement épistémologique

De concert avec notre positionnement ontologique et épistémologique *réaliste critique*, nous expliquerons ici la relation entre les structures causales non apparentes et les effets observables (Chia, 2002, p.11). L'ART ADMINISTRATIF constitue l'effet apparent observable à expliquer en fonction de mécanismes générateurs. Ces mécanismes générateurs se manifestent sous forme de moyens d'action (Lemieux, 2006). Les explications recherchées sont celles qui dévoileront ces mécanismes qui produisent des événements (Robson, 2002, p.32). La structure de preuve consiste donc à valider, empiriquement, l'existence de ces mécanismes générateurs. Pour découvrir s'ils sont actifs ou non, nous ferons appel, pour les parties prenantes en cause, au vécu de répondants représentatifs du phénomène étudié. Nous attirerons leur attention sur les moyens d'action qu'un directeur d'établissement a à sa disposition pour les influencer.

L'analyse structurale fait appel à des concepts de deuxième ordre. Les destinataires d'influence ne sont donc pas nécessairement conscients des moyens d'action à l'œuvre. Pour cette raison, ils doivent d'abord prendre conscience qu'une influence a été exercée, et puis, dans un processus de découverte, identifier les moyens d'action en cause. L'étude de cas est tout indiquée parce que, en sciences politiques, elle permet d'aborder un processus de décisions multiples. Elle place celles-ci dans leur contexte institutionnel, pour analyser « le jeu des acteurs apparents et non apparents » (Roy, 2003, p.162).

Le positionnement épistémologique réaliste critique offre une vision stratifiée du monde par sa distinction entre le « réel », ce qu'il en est au « présent » (*actual*), et les manifestations « empiriques » (Sayer, 2004). Le réel existe en toute indépendance de notre conscience. Il s'étend aux propriétés potentielles des objets, qu'elles soient actives ou non, comme la capacité d'influencer ou de réagir. Les capacités « présentes » réfèrent aux pouvoirs activés, et leurs manifestations observables¹⁷⁹ se rapportent à l'empirique. Lorsque les administrateurs de terrain sont aux prises avec

¹⁷⁹ Ne pouvoir observer empiriquement la manifestation d'un pouvoir causal ne signifie pas qu'il ne soit pas présent, ou que l'on puisse nier son existence réelle simplement. (Sayer, 2004)

des frictions¹⁸⁰, un directeur a potentiellement l'opportunité d'exercer un ART ADMINISTRATIF¹⁸¹. La manifestation empirique d'une influence suggère la possibilité d'analyser les moyens d'action effectivement « présents », et qui se dévoilent partiellement.

5.2 Structure de preuve

Nous désirons aller au-delà de la description d'un état, et l'étude de cas est privilégiée. Elle permettra d'approfondir notre connaissance de l'ART ADMINISTRATIF, dans sa mise en application aux directeurs d'établissements d'enseignement du primaire. Une recherche exploratoire privilégie une structure de preuve par étude de cas « qui permet la description en profondeur et l'enclenchement d'un processus inductif » (Gauthier, 2003, p.131). Ce genre d'analyse peut s'étendre à plus d'un cas, par exemple, « comme trois entités différentes, ou encore être comparés [ces cas] entre eux pour mieux distinguer les particularités de chaque cas, ou mieux, défendre une thèse quelconque » (Roy, 2003, p.162). Nous nous intéresserons au caractère suggestif des cas étudiés pour explorer l'ART ADMINISTRATIF. Le phénomène que nous anticipons pourrait être seulement embryonnaire.

Le cadre de référence et le devis de recherche se prêtent à l'analyse fonctionnelle, dont le schème d'intelligibilité peut être représenté par l'équation suivante (Berthelot, 1990, p.65):

$$(A \rho B) = (B \varepsilon S, S \rightarrow B \rightarrow S)$$

Cette forme logique représente B inclus dans A. Ce dernier correspond à un système physique (S), tel que B, comme sous-système de S, engendre des effets sur S. La relation entre S et B est circulaire de telle sorte que si les effets attribuables à B cessaient, ils perturberaient S.

Dans une perspective plus « féconde » du fonctionnalisme, Berthelot (1990) soulève que la fonction apparente d'une institution puisse couvrir une utilité cachée qui invite la mise en relation de la fonction manifeste avec la fonction latente. Cette perspective prône également l'idée de *pluralité fonctionnelle* à l'endroit d'une institution. « Dans une société complexe, une même réalité peut être

¹⁸⁰ Nous avons déjà représenté les frictions comme une mesure d'entropie du système, représentant des bruits qui signalent des actions contraires, et qui expliquent un écart entre un état idéal anticipé, et le vécu.

¹⁸¹ Lorsque ces frictions rejoignent des enjeux sociopolitiques.

référée à divers systèmes par rapport auxquels elle peut remplir un rôle » (Berthelot, 1990, p.67). Le problème devient alors celui d'une explication plurifonctionnelle. L'effet attribuable à B conduit à une généralisation qui peut faire appel à plus d'un schème d'analyse, ce à quoi l'auteur réfère à des *effets de structure* (ou de champ).

Chaque moyen d'action active un mécanisme générateur qui évoque un champ d'influence¹⁸² particulier, apparent ou non, que B peut contrôler pour générer un effet sur S. Ces champs complémentaires¹⁸³ se superposent. Ils sont constitutifs d'une *Gestalt*, à la fois totalité et système de transformation, où la variation d'un élément affecte les autres (Piaget, 2007). Les interrelations sont multiples. Toutefois, chaque moyen d'action a des propriétés qui lui sont propres. Le Tableau 4.2 a introduit ces moyens d'action dans un ordre selon leur importance à être déterminant. Appliqués à l'objet empirique, les systèmes physiques en question peuvent être représentés comme suit :

- A : est un système doté d'une organisation déterminée « S »,
- S : correspond plus spécifiquement au système d'éducation qui relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports (MELS) avec ses dimensions humaines, économiques, physiques, organisationnelles, sociales et politiques,
- B : est un élément de S, en occurrence, les directeurs d'écoles qui, aux fins de cette étude, se limitent à l'ordre d'enseignement du primaire.

Le rôle des directeurs d'écoles se prête à l'analyse de l'ART ADMINISTRATIF parce que ces derniers occupent une position structurale centrale, leur permettant d'influencer toutes les forces susceptibles de s'activer. Si la recherche s'était plutôt penchée sur les directions générales des commissions scolaires, elle accorderait davantage d'importance à un mode de gouvernance hiérarchique. Si, au contraire, les enseignants constituaient le centre de gravité du mode de gouvernance, nous accorderions plus d'importance à « l'autogouvernance », en nous rapprochant d'une capacité politique relationnelle (*relational policy capacity*). Les directeurs sont à la croisée de plusieurs modes de gouvernance qui, lorsqu'ils se superposent (Bogason, 2006), adoptent une forme hybride. Les directeurs interagissent avec les forces structurantes qui circonscrivent les actions de l'équipe-école, l'autonomie professionnelle des enseignants, et la diffusion du pouvoir de prendre des décisions.

¹⁸² Et qui repose sur un schéma d'analyse qui se distingue des autres.

¹⁸³ Qu'ils soient actifs ou latents.

En somme, les directeurs des établissements d'enseignement opèrent dans un système plus formellement structuré que l'autogestion, mais plus près de la réalité du terrain que ne pourrait l'être la position hiérarchique de l'échelon supérieur. La forme hybride de gouvernance au cœur duquel ils sont placés fait coexister plusieurs besoins, à savoir : le besoin d'autonomie professionnelle des enseignants; les contrôles bureaucratiques, dont la GPR; les besoins des citoyens et d'inclusion sociale; l'autonomie que le MELS accorde aux établissements pour adapter le Régime pédagogique et innover. Ces besoins alimentent des forces jouant les unes sur les autres, et ont besoin d'être traitées simultanément pour comprendre (*insight*) l'harmonie d'ensemble (Köhler dans Piaget, 2007, p.51). Les directeurs ont le rôle très complexe de conditionner cette unité. Cette fonction stratégique peut être évaluée du point de vue de l'ART ADMINISTRATIF, en distinguant les capacités potentielles, de celles présentes, et de leurs manifestations empiriques.

La Figure 5.1 offre une représentation simplifiée des relations d'influence entre les parties prenantes évaluées par l'analyse. Ces regroupements représentent des bases d'action qui représentent les positions structurales d'où partent et arrivent des relations d'influence. La direction des flèches indique l'orientation de l'influence des liens qui seront évalués dans notre enquête, auprès des diverses parties prenantes.

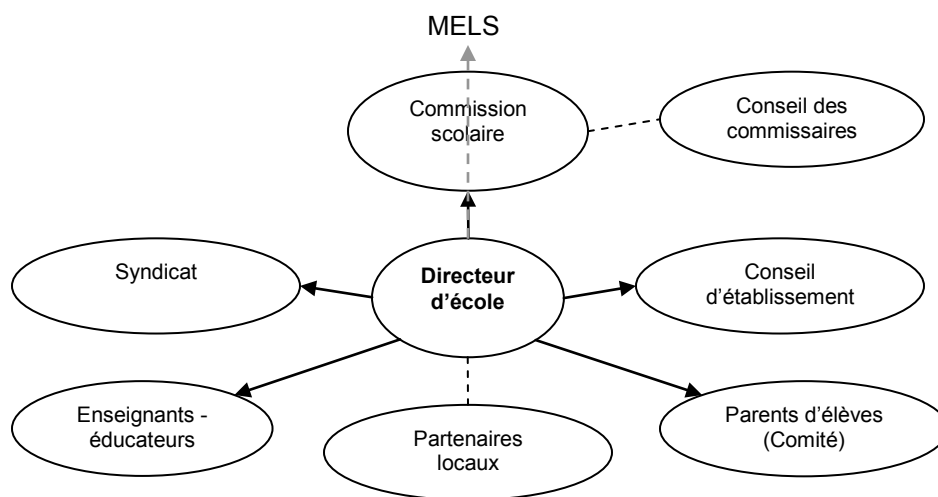


Figure 5.1 Positionnement des directeurs des établissements d'enseignement

Puisque les directeurs sont placés au centre d'une forme hybride de gouvernance, leur capacité à exercer l'ART ADMINISTRATIF donnera une indication de la robustesse du système d'éducation. Ils sont positionnés à un point de rencontre incontournable de tensions entre le système et ses sous-

éléments. Le projet éducatif des établissements d'enseignement doit s'adapter aux besoins de la population. La réalisation de cet objectif dépend de l'autonomie qu'ils peuvent exercer pour adapter leur stratégie à leur marché, telle une forme organique qui s'adapte à son environnement (Mintzberg, 2011). Mais encore, au-delà des impératifs administratifs, les directeurs ont l'occasion d'amplifier la portée des capacités étatiques destinées au bien-être collectif. La capacité politique de ces derniers mérite d'être prise en considération¹⁸⁴. L'importance de leur rôle stratégique devient plus apparente lorsque des enjeux sociopolitiques sont en cause, et l'évaluation de l'ART ADMINISTRATIF s'inscrit dans ce contexte, pour que le concept puisse se démarquer de la décision managériale au niveau de la microgouvernance.

Le but du présent devis de recherche est d'expliquer comment les directeurs d'établissement peuvent exercer l'ART ADMINISTRATIF, et quelles conditions contribuent ou font obstacle au phénomène. À cet effet, des trois préoccupations soulevées dans l'analyse de la problématique, trois propositions synthétiques, six propositions analytiques et cinq hypothèses ont été introduites à la section précédente. Les trois propositions synthétiques (P₁₋₃) sont reprises et opérationnalisées ci-dessous au Tableau 5.1 sous forme d'indicateurs (I_n) des effets que l'ART ADMINISTRATIF doit générer.

Tableau 5.1 Opérationnalisation des variables dépendantes (VD)

Effets détaillés : Indicateurs d'étapes I _n - besoin de :	
P₁	<p>Identifier des problèmes et des solutions qui puissent <i>transcender</i> le cadre administratif pour tenir compte de la <i>diversité</i> des intérêts en cause.</p> <p>I₁₋₁ Identifier des problématiques I₁₋₂ Remettre en question la réglementation/normes I₁₋₃ Envisager des solutions innovatrices</p>
P₂	<p>Sélectionner un mode d'action pour mitiger des situations <i>complexes d'intérêt sociopolitique</i>.</p> <p>I₂₋₁ Décider de combler des vides I₂₋₂ Décider d'adapter I₂₋₃ Décider de déroger</p>
P₃	<p>Prendre action pour <i>changer</i> la situation et générer une puissance d'agir collective qui s'adapte à un environnement <i>dynamique</i>.</p> <p>I₃₋₁ Mettre en œuvre de changements I₃₋₂ Impliquer les parties prenantes I₃₋₃ Orienter la mise en œuvre</p>

Nous avons choisi d'expliquer l'ART ADMINISTRATIF en termes d'influence, et les propositions analytiques sont opérationnalisées, au Tableau 5.2 de la page suivante, pour expliquer cette influence. Ce sont les variables indépendantes (VI) qui agissent sur les variables dépendantes (VD). Elles sont présentées en ordre croissant d'influence.

¹⁸⁴ La question d'autonomie des établissements d'enseignement affecte nécessairement la perception du rôle des commissions scolaires. La présence des écoles privées est l'indication que les établissements d'enseignement peuvent être plus autonomes. Elles peuvent assumer des fonctions stratégiques.

Tableau 5.2 Explication des variables indépendantes (VI_n) en ordre croissant d'influence

X_n = VI_n	Contrôle exercé sur :	
VI ₁	Réaménagement des moyens matériels , sous différentes formes de ressources :	
	Financières, budget spécial	Matériel didactique
	Équipement	ETS\heures supplémentaires
VI ₂	Commandes qui modifient les directives existantes :	
	Directives verbales	Orientations provenant du MELS
	Instructions administratives internes écrites	Renforcement des lois et règlements
VI ₃	Moyens informationnels à valeur indicative portants sur :	
	Des résultats de recherches en pédagogie	Information administrative provenant du MELS et de la commission scolaire
	Les particularités de la clientèle et du milieu	La présence de partenaires, de collaborateurs
	Faciliter l'accès à l'information par les TI	Compte-rendu de réunions (divers niveaux)
VI ₄	Importance accordée à la position/poste de directeur de l'établissement :	
	Position hiérarchique	Taille de l'établissement (nombre de missions, d'élèves, d'employés, l'importance de la masse budgétaire)
	La compétence associée au poste	
	L'expérience associée au poste	La réputation de l'établissement
Taille de l'équipe de direction ¹⁸⁵		
VI ₅	Moyens relationnels :	
	Substantive :	Qualitative :
	Échanges personnalisés, interpersonnels	Opportunités de confrontation des idées
	Contacts sur une base individuelle	Écoute, réceptivité, empathie
	Interactions par le biais de groupes de travail	La prise en compte des émotions
VI ₆	Moyens normatifs (identification à des valeurs collectives)	
	Dégager une vision d'ensemble	Projeter un sens clair de la mission
	Offrir une perspective à long terme	Renforcement des valeurs
	Sensibilité environnement interne – externe	Remise en question des normes, protocoles...
	Induire un sens du devoir	Voir en la direction un modèle de référence
	Ouverture à de nouvelles façons de faire	Valoriser l'épanouissement personnel

Chaque variable indépendante ci-dessus correspond à un moyen d'action (Lemieux, 2006). Ces moyens d'action ont été opérationnalisés dans le but d'expliquer aux répondants comment ils peuvent s'appliquer à l'objet empirique. Comme il s'agit d'une recherche exploratoire et qualitative, elles ne font qu'offrir un point de départ pour faciliter la compréhension générale des répondants. Chaque explication pourrait éventuellement être transposée en indicateur dans le cadre d'une étude quantitative. La présente étude n'a pas cette prétention.

¹⁸⁵ Peut inclure des ressources externes.

Ce devis de recherche apporte une distinction fondamentale entre l'importance qu'un destinataire d'influence accorde au contrôle des moyens d'action exercé par le destinataire, et l'importance relative que la théorie accorde à un moyen d'action comparativement à un autre. Nous réitérerons que les différents moyens d'action se distinguent les uns des autres selon leur capacité à être contrôlants, à titre d'atouts de pouvoir¹⁸⁶ (Lemieux, 2006, p.18). Malgré leurs différences, ils ne sont pas moins tous importants. L'influence sera évaluée du point de vue des destinataires d'influence qui accordent un pouvoir d'influence au destinataire. Ce sont eux qui détermineront quels moyens d'action entrent en jeu lorsqu'ils sont influencés par le directeur, et si cette influence est positive ou négative.

Un destinataire d'influence peut accorder à son directeur le pouvoir de l'influencer par un moyen d'action théoriquement moins déterminant qu'un autre. Par exemple, un répondant pourrait réagir à des commandes (VI₂). Du point de vue du destinataire, les commandes sous-entendent des valeurs (VI₆). Par contre, du point de vue du destinataire, celui-ci pourrait ne pas être interpellé par ces valeurs¹⁸⁷. Même si le contrôle des normes est théoriquement plus déterminant que les commandes, dans le cas où le destinataire d'influence n'a pas à faire siennes les normes que sous-entendent les commandes du destinataire, ce moyen d'action n'agit pas comme une source déterminante d'influence. Inversement, un répondant pourrait se sentir influencé par le contrôle du moyen d'action positionnel, sans pour autant que des commandes aient à entrer en jeu. Le devis de recherche n'a pas la prétention d'inférer statistiquement des interrelations entre moyens d'actions, mais notre analyse fera ressortir les combinaisons lorsque c'est possible et pertinent.

Le devis de recherche vise plutôt à sélectionner des établissements qui ont un environnement pouvant être associé à des enjeux stratégiques, déterminer si les directeurs d'établissement exercent une influence qui leur permettrait d'occuper la position structurale d'acteur dominant, si cette influence est positive, et quels moyens d'action sont en cause, pour évaluer la complexité de la tâche. Chaque moyen d'action réfère à des propriétés exclusives, et ce sont sur ce que ces propriétés ont de discriminant que les répondants doivent se prononcer. Ces moyens d'action alimentent des effets de champ (Köhler, Wertheimer et Lewin dans Piaget, 2007), et nous pourrions observer si l'influence des

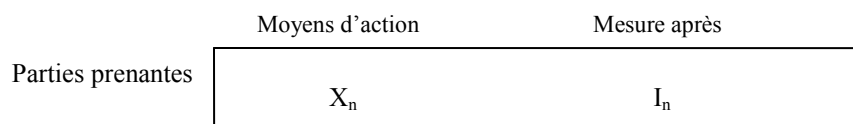
¹⁸⁶ Les trois derniers moyens d'action VI₄₋₆ tendent à être déterminant sur les trois premiers VI₁₋₃, par exemple, les moyens normatifs ont un effet structurant qui « norme » le contrôle des autres moyens d'action (Lemieux, 2006).

¹⁸⁷ Par exemple, des laïques peuvent enseigner dans une institution de tradition chrétienne sans pour autant être interpellés par ces valeurs comme le seront les membres de la congrégation religieuse.

directeurs varie en forme et en intensité, en tenant compte que notre approche n'est pas extensive, et quelle ne peut se prêter à l'inférence statistique.

La structure de preuve ne se limite pas à la description d'un état général, mais doit déterminer si et comment les directeurs des établissements d'enseignement peuvent potentiellement exercer un ART ADMINISTRATIF. En plus de vérifier les hypothèses, elle permettra d'expliquer les forces à l'œuvre qui font passer à l'état désiré. C'est-à-dire que pour chaque étude de cas, nous établirons un lien entre le contrôle exercé sur les moyens d'action (X_{1-6}), et les effets observés pour chacun des indicateurs (I_n) aux trois étapes (P_{1-3}) de l'ART ADMINISTRATIF.

La structure de preuve¹⁸⁸ peut être représentée schématiquement comme suit :



Cette mesure comparative postérieure s'appliquera aux trois études de cas. L'analyse des données interprètera les similitudes et les variations. Ces comparaisons permettront de dégager une compréhension des capacités effectives et latentes. Les variations entre les cas révéleront les circonstances favorables ou inhibitrices à l'ART ADMINISTRATIF, ou encore, des capacités potentielles. En plus de l'inclinaison positive de l'influence, les différences dans l'intensité et la nature des moyens d'action ressentis d'une étape à l'autre ($P_{1,2,3}$), signaleront qu'il y a lieu d'exercer un jugement esthétique.

Dans l'optique de notre positionnement réaliste critique, cette structure de preuve permettra d'évaluer, auprès d'un échantillonnage représentatif du phénomène d'intérêt, si les effets observés correspondent à des « manifestations » idéales de l'ART ADMINISTRATIF. Ces manifestations idéales permettront d'établir si cette capacité peut être « présente » dans un établissement d'enseignement. Cette présence signifierait du même coup que l'ART ADMINISTRATIF est une fonction qui peut « réellement exister », et, potentiellement, se prêter à des applications plus étendues.

¹⁸⁸ Dans son expression la plus simple, comme point de départ.

5.3 Choix méthodologiques

En ce qui concerne les choix méthodologiques, le positionnement réaliste critique se prête à des recherches tant intensives qu'extensives. Il ne fait pas de différences significatives entre les méthodes qualitatives et quantitatives (Eisenhard, 1989; Mark et al 2000 dans Patton 2002; Yin, 2003; Sayer, 2004). Le présent devis de recherche privilégie une collecte intensive par entrevues semi-dirigées. Bien que structurée, la démarche demeure qualitative, et elle apparaît plus appropriée à cette étape encore exploratoire, pour interpréter comment les mécanismes générateurs peuvent être activés. Les résultats permettront également de préciser le cadre de référence ainsi que le devis de recherche, en prévision de recherches éventuelles qui en emprunteraient une méthodologie extensive. Bien que l'approche comparative soit visée, cette structure de preuve est également « préexpérimentale ». Elle devrait produire en premier lieu des connaissances descriptives et comparatives.

On reconnaît la valeur des études de cas pour les recherches de type exploratoire pour tenir compte par exemple des forces de transformation inconnues au départ. L'étude de cas suggestifs est une approche méthodologique privilégiée pour rendre compte de facteurs difficilement mesurables. La sélection de cas exemplaires permet d'étudier un phénomène diffus (Roy dans Gauthier, 2003). Ce choix n'a pas l'ambition de rapporter à quel point l'ART ADMINISTRATIF serait répandu au primaire, mais de comprendre comment le concept peut s'appliquer. Il sera alors justifié de sélectionner des informateurs représentatifs du phénomène qui nous intéresse, ou encore, en mesure de nous renseigner.

Les entrevues semi-dirigées sur des cas particuliers permettent de découvrir et d'approfondir des phénomènes insoupçonnés ou difficiles à mesurer, tout en tenant compte de leur contexte géographique et historique (Roy dans Gauthier, 2003, p.168). Notre choix méthodologique est supporté par une approche épistémologique qui s'intéresse à la présence d'une réalité potentiellement réalisable. Même s'il s'agit d'une recherche qualitative, avec l'appui d'un cadre de référence suffisamment développé, l'entrevue semi-dirigée permet de structurer la démarche et de favoriser une approche systématique dans la collecte des données.

5.4 Le questionnaire d'entrevues

Les VI et VD sont reprises sous forme d'un questionnaire type présenté à l'Annexe B. Le questionnaire sera accessoire aux entrevues semi-dirigées. Il permettra de structurer les rencontres, de faciliter l'interprétation subséquente des données, tout en protégeant les répondants contre de possibles débordements. Toutefois les répondants demeureront libres de poursuivre leur réflexion et d'explorer des avenues en marge de celles suggérées. Les entrevues seront enregistrées puis transposées en verbatims.

La Figure 5.2 représente la logique du questionnaire, sous la forme d'un algorithme. Les répondants seront d'abord invités à préciser s'ils sont confrontés aux situations d'intérêt sociopolitique (Annexe A). Nous pourrons ainsi faire le lien avec des situations qui justifient l'exercice d'un jugement esthétique dans la mesure où ils ont besoin (Q1) de s'impliquer à chacune des trois étapes (P₁₋₃). Un répondant qui ne se sentirait pas interpellé par l'étape visée serait alors renvoyé à la suivante. Le directeur d'établissement doit pouvoir influencer toutes les étapes. Mais, il est toutefois possible qu'un répondant ne soit pas activement impliqué à toutes les étapes.

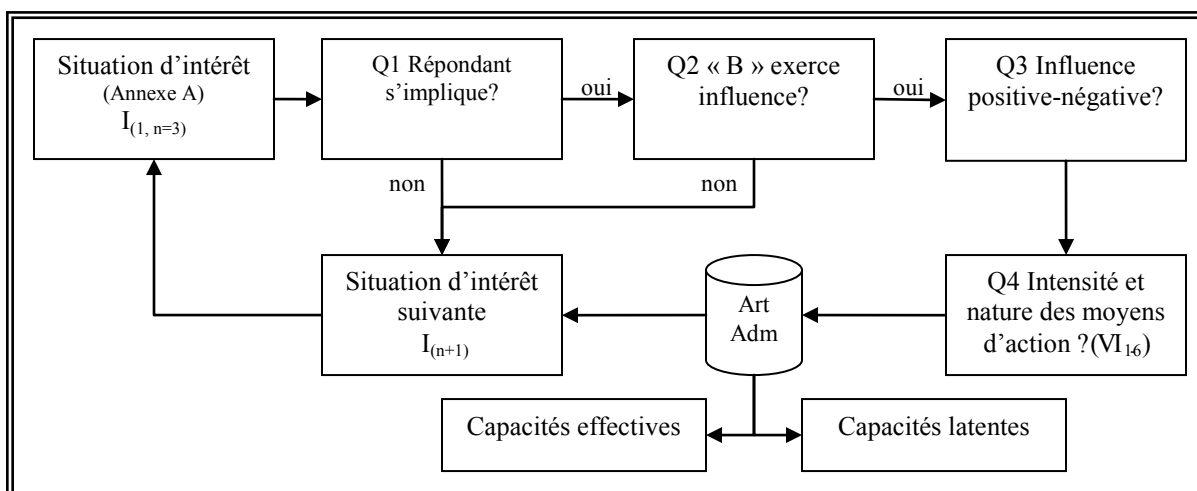


Figure 5.2 Algorithme du questionnaire d'entrevue

Les questions subséquentes cherchent à interpréter l'effet de « B » (directeur d'école) sur le répondant. Chaque répondant sera alors invité à exprimer s'il est d'accord que son directeur d'établissement exerce une influence sur lui, et comment cette influence se manifeste. Tout d'abord, aucune précision ne sera apportée sur les moyens d'action. Après avoir donné un premier aperçu, les

différents moyens d'action seront expliqués et un exemple sera donné. Le répondant aura ensuite le temps de consulter un tableau explicatif des moyens d'action (Annexe B, Tableau 1) et sera invité à évaluer les moyens d'action en cause.

Le répondant pourra alors évaluer l'influence (Q2) de « B », en utilisant une échelle à cinq niveaux (Tableau 5.3 ci-dessous). S'il n'y avait pas d'influence ressentie, le répondant serait conduit à l'étape suivante. Lorsqu'il y a influence, le répondant sera invité à indiquer (Q3), de façon générale, si cette influence est davantage positive (habilitante) ou négative (contraignante). Ensuite, selon le cas, l'intéressé doit préciser (Q4) la nature et l'intensité du contrôle des moyens d'action utilisés par « B » à son endroit, selon la même échelle à cinq niveaux. L'analyse permettra de déceler les capacités qui se manifestent et celles qui pourraient être latentes qui dans les deux cas peuvent être associées à l'ART ADMINISTRATIF. Le processus est circulaire pour les trois étapes (P₁₋₃).

Tableau 5.3 Échelle d'évaluation à cinq niveaux

Échelle	Certitude que le phénomène d'intérêt s'applique
0	En désaccord
1	Un peu d'accord
2	D'accord
3	Très en accord
4	Tout à fait d'accord

L'échantillonnage a ciblé trois écoles primaires, leur CA, ou leur CE et le DGAAE selon le cas, ainsi que le responsable de la direction des politiques au MELS. Les établissements sélectionnés proviennent d'un milieu urbain exposé à un environnement diversifié, complexe et dynamique. Ils offrent des programmes particuliers, ou encore ont été exposés à des événements significatifs au cours de la dernière année. Ces établissements laissent anticiper la présence de mécanismes activateurs ainsi que leur manifestation sous forme d'ART ADMINISTRATIF. Le Tableau 5.4 présenté à la page suivante introduit l'ensemble des répondants par catégories de parties prenantes.

Tableau 5.4 Répondants par catégories de parties prenantes (bases d'action)

Parties prenantes	Poste	Identifiant	remarques
MELS	Responsable des politiques	R-MELS	
DG Commission scolaire	Direction générale adjointe aux affaires éducatives	DGAAE R1.1	Cas 1
FEEP	Représentant de la FEEP	R3.1	
SER	Répondant du syndicat des enseignants de la région de Québec (SERQ)	R-Synd	Entrevue téléphonique
CE	Parent présidente du CE à l'EP1	R1.2	
CA	Président du CA (EP2)	R2.1	
	Représentante religieuse au CA EP2	R2.2	
	Représentante du personnel au CA EP2	R2.3	Bibliothécaire
	Parent membre du CA à l'EP3	R3.2	président de la Fondation
Parents bénévoles	Parent bénévole très impliquée au quotidien	R1.3	
	Présidente du comité de parents très impliquée	R2.4	N'est pas membre du CA
	Parent bénévole impliqué dans un projet	R3.3	
Directeurs d'établissements	Directeur EP1	R1.8	Cas 1
	DG EP2	R2.14	Cas 2
	DG EP3	R3.14	Cas 3
Administration	Directrice de la pédagogie	R2.5	
	Directrice à l'EP2A	R2.6	
	Directrice adjointe EP3	R3.5	
	Adjointe administrative	R2.11	
	Adjointe administrative	R3.12	
Enseignantes	Enseignante 1 ^{re}	R3.6	
	Enseignante 3 ^e mixte à l'EP2A	R2.7	
	Enseignante de troisième	R1.4	Représentante syndicale
	Enseignante de cinquième	R1.5	
	Enseignante de 5 ^e garçons	R2.8	
	Enseignante concentration démocratique	R3.7	5 ^e et 6 ^e année
	Enseignante arts plastiques	R3.8	5 ^e et 6 ^e année
	Enseignement musique	R2.10	
Services spécialisés	Éducatrice spécialisée	R1.7	Responsable svc. de garde Affectée à temps partiel (commission scolaire)
	Responsable du service de garde (2pers)	R1.6	Membre du CE
Services aux élèves	Responsable services éducatifs	R2.9	
	Responsable des services de garde	R2.12	
	Éducatrice au service de garde et maternelle	R3.10	
	Responsable de l'informatique	R3.11	
Services non spécialisés	Entretien, réception, brigadier	R2.13	
	Entretien et autres tâches	R3.13	

La lecture de l'ensemble des réponses permettra d'établir si le directeur peut occuper la position structurale de l'acteur dominant. Il sera possible de nuancer cette interprétation en demandant aux répondants de situer l'influence des directeurs par rapport aux autres détenteurs de pouvoir. Si l'influence s'avère davantage habilitante (Q3) pour chaque catégorie de parties prenantes, cette influence pourra être associée à un jugement esthétique.

La collecte de données a fait appel à des informateurs compétents et potentiellement représentatifs du phénomène d'intérêt¹⁸⁹. La désignation des sujets ne se veut pas statistiquement aléatoire. Les personnes sont sélectionnées parmi celles qui, selon le directeur, s'impliquent activement, et qui sont les plus susceptibles de faire preuve de jugement, d'initiative et de créativité. Leur participation est laissée à leur entière discrétion. Ce biais de sélection est intentionnel et cohérent avec notre approche épistémologique. Ce choix peut offrir des indices de l'influence que peuvent potentiellement exercer les directeurs des établissements d'enseignement, mais ne se prête pas à l'inférence statistique d'un profil moyen. Le devis de recherche ne permet pas d'imposer un biais de sélection aussi direct à l'endroit des directeurs, mais seulement d'approcher des établissements qui laissent envisager la présence de candidats représentatifs dû au fait qu'ils seraient exposés à un environnement diversifié, complexe et dynamique.

Comme éthique de recherche, le ou la titulaire du poste de directeur d'établissement sera la première instance contactée, par téléphone ou en personne, pour obtenir son assentiment avant de conduire une recherche dans son établissement. Il importe que la participation à l'étude soit volontaire et à l'abri de toutes pressions hiérarchiques. Bien que le but de la recherche ne soit pas d'évaluer la performance de l'école ou du directeur, ces derniers sont tout de même au centre de l'enquête, et ils pourraient percevoir un risque. Le moment pourrait simplement être mal choisi s'il y avait, par exemple, des tensions au sein de l'équipe-école, ou avec le DGAAE. La tenue de l'étude risquerait de les amplifier et porter préjudice au milieu, ou même au directeur. Si l'école était sélectionnée par le DGAAE, il serait plus difficile pour un directeur d'établissement de refuser de participer, et plus facile de donner des informations qui répondent aux attentes de la commission scolaire. En résultante, les participants furent plus difficiles à trouver, mais ils augmentent la validité interne de la recherche.

D'entrée de jeu, les réponses des directeurs intéressés enverront un signal de leur ouverture aux perceptions de leur entourage, et de leur esprit critique à l'endroit de l'influence qu'ils peuvent ou pourraient générer. Elles nous aideront également à interpréter la perspective et le positionnement stratégique des établissements approchés. Leurs réponses pourraient donner une première indication qu'un directeur d'école puisse, potentiellement, exercer un ART ADMINISTRATIF.

¹⁸⁹ Cette approche complémentaire est d'autant plus pertinente que l'interprétation des résultats vise à expliquer non seulement une capacité qui se serait manifestée empiriquement, mais également, une capacité potentiellement réelle, que rendra possible l'étude des variations entre répondants.

Les directeurs d'établissements devraient, en principe, être réceptifs aux besoins d'une recherche cautionnée par une autre institution du MELS, portant sur le fonctionnement des établissements du MELS, et qui met en valeur leur rôle. Leurs réactions devraient apporter des informations pertinentes aux fins de la présente recherche. Toutes les discussions avec des directeurs d'établissements seront prises en compte.

Une première rencontre permettra d'expliquer au directeur le but de l'intervention et de présenter le protocole éthique (**Annexe C**). Une fois le consentement obtenu, le directeur pourra ensuite suggérer des répondants représentatifs des parties prenantes, conformément à la stratégie d'échantillonnage. Puisqu'il s'agit de répondants représentatifs, le biais de sélection est positif à l'endroit de personnes réputées d'avoir réalisé au cours de la dernière année quelque chose de particulier, et fait preuve d'initiative et de créativité lorsqu'en contact avec des situations d'intérêt. La participation des répondants est valorisante, et ne devrait pas les exposer à des risques, puisque c'est le directeur de l'école qui est en cause. Le directeur est la dernière personne à être interviewée.

Les répondants seront informés que le directeur a approuvé la tenue de la recherche, que leur participation est volontaire. En principe, le directeur devrait soumettre des noms de personnes motivées susceptibles de participer. Les personnes sélectionnées¹⁹⁰ seront contactées par courriel une première fois. En absence de réponse, un rappel sera envoyé. Les personnes qui ne sont pas des membres à temps plein de l'organisation ne recevront qu'un seul courriel/appel pour minimiser le dérangement que l'étude pourrait occasionner à l'extérieur des murs de l'école. Les adresses électroniques des destinataires seront mises en disponibilité par le directeur, en suivant les protocoles qui s'appliquent dans ces établissements.

Cette recherche a obtenu l'attestation éthique de l'ÉNAP (**Annexe D**). Avant que l'entrevue débute, les répondants se feront expliquer le protocole éthique et devront ensuite le signer. L'analyse subséquente se rapporte donc aux conditions représentatives qui permettront de comprendre et d'expliquer l'ART ADMINISTRATIF. Elles ne visent pas à analyser le contrôle de ces moyens d'action hors de ce contexte.

¹⁹⁰ Elles ne seront pas nécessairement toutes sélectionnées

5.5 La structure générale

Le Tableau 5.5 ci-dessous résume la structure générale de la présente recherche :

Tableau 5.5 Structure générale de la recherche

Champ théorique	Management des politiques publiques
Champ empirique	Politique d'éducation du Québec, du niveau primaire
Intérêt général	Actualisation de la politique d'éducation lors de la mise en œuvre
Concept central	ART ADMINISTRATIF comme mise en application particulière de la capacité politique des administrateurs publics (<i>policy capacity</i>)
Intérêt spécifique	Robustesse de la stratégie de mise en œuvre de la politique d'éducation en son centre de gravité : les directions d'écoles
Objet de l'évaluation	Influence de la position structurale centrale d'acteur dominant sur les parties prenantes en cause lorsque des frictions se présentent
Mode de gouvernance	Une forme hybride
Contexte	Situations d'exception qui suscitent un intérêt sociopolitique
Unité de mesure	Influence positive exercée sur les éléments actifs représentatifs des parties prenantes en cause VD : influence sur les trois étapes du processus dynamique d'évaluation VI : contrôle exercé sur six moyens d'action
Positionnement	Réaliste critique (Choix ontologique et épistémologique)
Structure de preuve	Analyse comparative et préexpérimentale Mesure postérieure
Approche	Analyse structurale
Choix méthodologique	Qualitative avec entrevues semi-dirigées
Types de connaissances	Connaissances descriptives, comparatives et explications structurantes

6 LES RÉSULTATS - GÉNÉRAL

6.1 Général

La cueillette de données s'est amorcée au milieu du mois d'août 2010 et s'est terminée à l'automne 2011. Plusieurs informateurs ont été approchés sans toutefois conduire à des entrevues. Au total, 36 entrevues semi-dirigées (en personne), d'une heure en moyenne, ont été transcrites en verbatim. Une 37^e entrevue a été conduite par téléphone. Celle-ci ne se prêtait pas au même format. Ces entrevues ont permis de donner un contexte et un contenu à trois études de cas. Les principaux répondants sont identifiés au Tableau 6.1 ci-dessous.

Tableau 6.1 Identification des répondants par établissements (EP1, EP2, et EP3)

Numéro	Répondants	Numéro	Répondants
CAS-1/EP1			
R1.1	DGAAE ¹⁹¹	R1.5	Enseignante de cinquième
R1.2	Présidente du conseil d'établissement	R1.6	Responsables du service de garde (2pers)
R1.3	Parent bénévole	R1.7	Éducatrice spécialisée
R1.4	Enseignante de 3 ^e (rep. synd.)	R1.8	Directeur de l'établissement
CAS-2/EP2			
R2.1	Président du CA	R2.8	Enseignante 5 ^e (classe de garçons)
R2.2	Représentante religieuse au CA	R2.9	Responsable services éducatifs
R2.3	Représentante du personnel au CA	R2.10	Responsable de l'enseignement musique
R2.4	Présidente du comité de parents	R2.11	Adjointe administrative
R2.5	Directrice de la pédagogie	R2.12	Responsable des services de garde
R2.6	Directrice EP2A	R2.13	Préposé à l'entretien et services divers
R2.7	Enseignante 3 ^e (classe mixte) à l'EP2A	R2.14	DG
CAS-3/EP3			
R3.1	Président du CA de l'EP3 et représentant de la FEPP	R3.9	Enseignant éducation physique et responsable du service de garde
R3.2	Parent membre du CA et président de la Fondation de l'EP3	R3.10	Éducatrice au service de garde
R3.3	Parent	R3.11	Responsable de l'informatique
R3.5	Directrice adjointe	R3.12	Assistante administrative
R3.6	Enseignante 1 ^{re}	R3.13	Préposé à l'entretien et services divers
R3.7	Enseignante concentration démocratique	R3.14	DG
R3.8	Enseignante arts plastiques		
Autres			
R-MELS	Responsable des politiques au MELS	R-Synd	Représentant du syndicat SER (région) ¹⁹²

¹⁹¹ Directrice générale adjointe aux affaires éducatives de la commission scolaire.

¹⁹² Cet informateur a été approché par conversation téléphonique.

Une fois le contact avec le milieu amorcé, la pertinence d'étendre le terrain de recherche au réseau des établissements privés est devenue plus apparente parce que les directeurs des établissements publics approchés laissaient entendre qu'ils avaient très peu de latitude décisionnelle. Les résultats obtenus auprès du réseau des établissements publics sont représentés par le Cas-0 et le Cas-1. Ceux provenant des deux établissements privés sont les Cas-2 et Cas-3. Le Cas-0 n'a pas conduit à des entrevues semi-dirigées. Il y a tout de même eu des rencontres avec un directeur représentant de l'association des directions d'écoles ainsi qu'avec un directeur dont l'établissement était ciblé par l'étude, ainsi que des discussions avec un directeur volontaire, et des échanges téléphoniques avec d'autres directeurs.

L'analyse de ces cas révélera si et comment s'exerce l'ART ADMINISTRATIF. La présentation suit une approche de très près inspirée du questionnaire (Annexe B). Chaque analyse introduira le contexte stratégique de l'établissement ; exposera le point de vue de répondants actifs lorsqu'ils sont en contact avec des situations irrégulières qui concernent des sujets d'intérêt sociopolitique (Annexe A) ; puis interprètera comment le directeur s'y prend pour habiliter et orienter une puissance d'agir qui vient de l'intérieur. Le cadre de référence associe cette influence positive à une fonction stratégique pouvant contribuer au développement de la capacité politique de l'administration publique. Nous évaluerons si les directeurs des établissements approchés peuvent exercer une influence qui dénote une capacité à poser un jugement esthétique.

L'analyse expliquera comment l'influence est exercée, en reliant le contrôle des moyens d'action (VI_{1-6}) et les effets escomptés (I_n), dans la perspective des répondants, et puis, de façon générale, en traitant l'importance relative de chaque moyen d'action. Cette séquence conduira à une synthèse qui validera, pour chacun des cas, les hypothèses de recherches. L'étude comparative des cas permettra d'élaborer une synthèse des résultats et de répondre à la question de recherche, tout en apportant des précisions.

Pour préserver l'anonymat des répondants, dans tous les cas présentés, le genre masculin sera systématiquement utilisé pour tous les titulaires des postes de direction, tandis que le féminin sera réservé aux autres répondants.

6.2 Réseau des établissements d'enseignement publics

Nous avons obtenu un aperçu de la marge de manœuvre dont disposeraient les directeurs des établissements d'enseignement, et du poids de leur influence sur le Régime pédagogique du Ministère, en tenant compte des différences entre les réseaux des établissements publics et privés. Les entrevues ont suivi les grandes lignes du questionnaire. En nous penchant en premier lieu sur le réseau public, les résultats suggèrent que les directeurs peuvent en principe influencer le contenu et la mise en œuvre du projet éducatif de leur établissement, et, collectivement, orienter et adapter l'offre de service offerte à la population.

Le responsable des politiques publiques de l'enseignement et du régime pédagogique (R-MELS) a été rencontré. Il précise que la Loi sur l'instruction publique accorde beaucoup de latitude aux établissements pour qu'ils puissent faire preuve d'initiative et de créativité. Les écoles ont maintes occasions de se montrer créatives, et de présenter une offre différente qui confèrera un caractère particulier à leur projet éducatif (sciences, sports, arts, électronique, langues ...). Les enseignants ont à adapter en conséquence leur relation pédagogique avec les élèves, dans l'optique de l'orientation de l'établissement. Un établissement ne peut toutefois arbitrairement ne pas respecter les exigences du contenu du Régime pédagogique du Ministère, et s'il y avait lieu, une dérogation devrait être obtenue.

Les situations qui demandent à être prises en charge sont nombreuses. Les directeurs seraient de très près affectés par les préoccupations soulevées à l'Annexe A1 (R-MELS). Ils seraient particulièrement préoccupés par la quantité d'activités à coordonner, les mandats qui s'additionnent. Ils peuvent faire des choix qui influenceront d'autres écoles, et même leur commission scolaire. Le répondant prend pour exemple le cas du virage santé d'une école où il fut directeur alors qu'il s'était doté d'une politique interne pour contrer la malbouffe. Cela impliquait d'intervenir auprès du concessionnaire de la cafétéria et des machines distributrices, puis des enseignants, ce qui a fait qu'un jour, la commission scolaire a vu l'importance « d'élaborer une politique de santé sur la base de l'initiative d'une école, et puis un an après, c'est le bureau du premier ministre qui m'a appelé pour me dire écoutez, il faut qu'on se dote au Québec d'une politique santé » (R-MELS).

Selon le répondant du MELS, le point de départ est une bonne lecture de son école pour mettre en place des moyens créatifs pour contrer les problèmes, tout en augmentant la réussite de ses élèves. Il explique que l'approche axée sur les résultats peut aider les directeurs à dresser un portrait de la situation, sans réduire la relation « problème – solution » à une équation mathématique. Il définit la créativité comme une solution qui va bien passer avec les jeunes, que les professeurs vont pouvoir actualiser, et qui sera appréciée des parents. Mais, précise-t-on, les solutions créatives posent comme condition l'obligation de démontrer qu'elles contribuent à la réussite scolaire. Il revient donc aux directeurs d'établir ce lien.

La gestion par résultats (GPR) devient par conséquent un virage que les établissements publics d'enseignement doivent prendre (R-MELS). Depuis 2009, les conventions de partenariat unissent plus formellement les commissions scolaires et le ministère par une reddition de comptes. Les commissions scolaires doivent identifier des cibles qui permettent d'améliorer la qualité de l'éducation. Ces conventions de partenariat ont conduit à des conventions de gestion de réussite entre la commission scolaire et ses directeurs. La loi 197 qui accordait, en 1998, plus d'autonomie aux écoles s'accompagne désormais d'une obligation à rendre des comptes qui n'était pas aussi claire avant que la loi ne soit modifiée (R-MELS). Il y aurait depuis quelques années un « pilotage » plus actif des activités d'enseignement. Cette meilleure reddition de comptes accentue l'importance des contrôles dans la gouvernance des commissions scolaires.

Mais précise-t-on, l'adhésion à la GPR demeure toutefois difficile, « ça, ce n'est pas implanté, ça fait peur à beaucoup de directions d'écoles, parce que ça fait peur à plusieurs enseignants qui craignent l'évaluation là-dedans [...] ça va prendre beaucoup de bonnes stratégies de la part des directeurs d'écoles » pour que la gestion par résultats puisse amener des adaptations à l'offre de service (R-MELS). Le syndicat alimenterait également cette peur, l'approche ne passe pas bien. Pour leur part, le représentant du syndicat (R-Syndicat) soulève que les réformes semblent invariablement reposer sur les épaules des enseignants, en grande majorité des femmes, au niveau du primaire. Leur travail et leur autonomie professionnelle sont constamment remis en question, comme solution à tous les maux. Cette tendance aurait pour effet, à long terme, de miner leur moral, et leur confiance en soi (R-Syndicat).

Le responsable des politiques publiques au MELS souligne le rôle stratégique que les directeurs des établissements d'enseignement peuvent assumer. La mise en place de la GPR est instrumentale à la stratégie du MELS et « le rôle des directeurs d'école est le rôle probablement le plus stratégique pour que l'on réussisse là-dessus. C'est pas la commission scolaire, elle est trop loin des enseignants » (R-MELS). À ce titre « ca va être très important que le directeur d'école fasse comprendre à son équipe que c'est normal qu'on puisse prendre un portrait de la situation, sans qu'on sente qu'on se fasse évaluer » (R-MELS). Selon les études (PISA), la qualité du corps enseignant serait le premier facteur d'importance dans la performance du système d'éducation¹⁹³. Il est donc pertinent de soulever la position de leadership qui revient aux directeurs (R-MELS) pour mettre en valeur ce potentiel très important¹⁹⁴.

En même temps, il revient aux directeurs de s'assurer que le MELS puisse « vivre » avec leurs initiatives. Il y a un Régime pédagogique qui s'applique à tous les élèves : « je ne suis pas contre la délinquance créative, mais lorsqu'elle est respectueuse des encadrements, que ça puisse se justifier » (R-MELS). Les adaptations du passé auraient malencontreusement eu pour effet de favoriser un nivèlement vers le bas, et maintenant, la société « nous convie à revenir à plus de resserrements » (R-MELS). Mais en même temps, il est toujours nécessaire de tenir compte de la spécificité des cas. Par conséquent, ces attentes peuvent paraître quelque peu paradoxales lorsque les adaptations ne contribuent pas immédiatement à la réussite scolaire¹⁹⁵.

En principe, les directeurs des établissements d'enseignement occupent un poste qui devrait leur permettre d'influencer la politique d'éducation et son Régime pédagogique¹⁹⁶ (R-MELS). En pratique, cette influence serait toutefois peu représentative (un peu d'accord), et se manifesterait surtout au moment de la mise en application (P₃), en réaction aux changements imposés. En ce qui concerne leur influence sur la gouvernance, c'est-à-dire « nous au ministère », leur rôle tend à être passif, et davantage l'exception : « ça témoigne qu'il y a un terrain qui n'est pas occupé » (R-MELS). Ils exercent une influence par l'entremise de leur

¹⁹³ On précise toutefois que l'importance de variables telles la syndicalisation et les primes à la performance affectent la comparaison des résultats d'un système à un autre.

¹⁹⁴ Renvoie aux qualités des administrateurs publics (Aucoin et Barkvis, 2003).

¹⁹⁵ Les enseignants évaluent les élèves, et leur travail peut être associé aux résultats que les élèves obtiennent.

¹⁹⁶ Du moins, le potentiel est réel, qu'il se manifeste ou non.

association de directeurs¹⁹⁷, « mais c'est plus des représentations, on est d'accord, on est pas d'accord avec ce que vous proposez¹⁹⁸. Ils ne nous arrivent pas avec des façons de faire [...] de voir les choses, ils ne prennent pas les devants, ils sont plutôt en mode réaction » (R-MELS). Les directeurs attendent plutôt ce que le « Ministère va sortir »¹⁹⁹ et ne sont pas proactifs lors de la mise en œuvre. Pour sa part le syndicat des enseignants agit plus stratégiquement, et contrairement aux directeurs d'écoles, le syndicat peut même approcher la/le ministre directement lorsqu'il y a mécontentement.

Cette lecture de l'évaluation du représentant du MELS suggère qu'en général, les directeurs des établissements publics éprouveraient des difficultés à assumer activement le rôle stratégique associé à l'ART ADMINISTRATIF. Leur influence sur le MELS tendrait à être contraignante ou réactive. Les directeurs n'ont pas non plus été préparés à remplir un rôle stratégique. Comme il l'explique, un directeur d'école doit connaître la pédagogie et l'univers de l'enseignement. Pour cette raison, la loi exige qu'il détienne un permis d'enseignement. Par contre, un bon enseignant ne devient pas instantanément un bon directeur d'école parce qu'il détient un permis d'enseignement. Sans généraliser, certains directeurs éprouveraient des difficultés à exercer un rôle de leadership auprès des enseignants (R-MELS).

La Figure 6.1 de la page suivante positionne sommairement les directeurs des établissements publics dans la structure du réseau public. Ils peuvent potentiellement activer les liens qui leur permettraient d'influencer les diverses parties prenantes et être influencés par celles-ci. Ils sont redevables à la direction générale adjointe (DGA) de leur commission scolaire pour les services éducatifs. Celle-ci attribue les budgets de fonctionnement, donne des orientations, et voit au soutien administratif et pédagogique des établissements. Cette relation hiérarchique vis-à-vis la DG de la commission scolaire permet également à un directeur d'exprimer les besoins spécifiques de son établissement et de sa clientèle, ou parallèlement, d'influencer le système, directement ou par l'entremise de son association des directeurs d'établissement. L'équipe-

¹⁹⁷ La *Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement* (FQDE) « est le principal organisme professionnel représentant des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement au Québec. Elle est incorporée en vertu de la Loi sur les syndicats professionnels depuis 1962 » (FQDE, 2012).

¹⁹⁸ La FQDE a d'abord pour mission de « défendre les droits des directeurs des directrices, des directeurs adjoints, directrices adjointes d'établissement d'enseignement » (FQDE, 2012).

¹⁹⁹ Ce n'est pas le problème de l'école parce qu'on attend le Ministère, par exemple à l'égard de l'éducation sexuelle (R-MELS).

école peut exercer directement une influence sur le directeur, et ses membres syndiqués sur le système par l'entremise du syndicat. Le Conseil d'établissement (CE) est une coalition externe qui permet aux parents d'influencer la mise en œuvre du projet éducatif, en présence de représentants de la coalition interne.

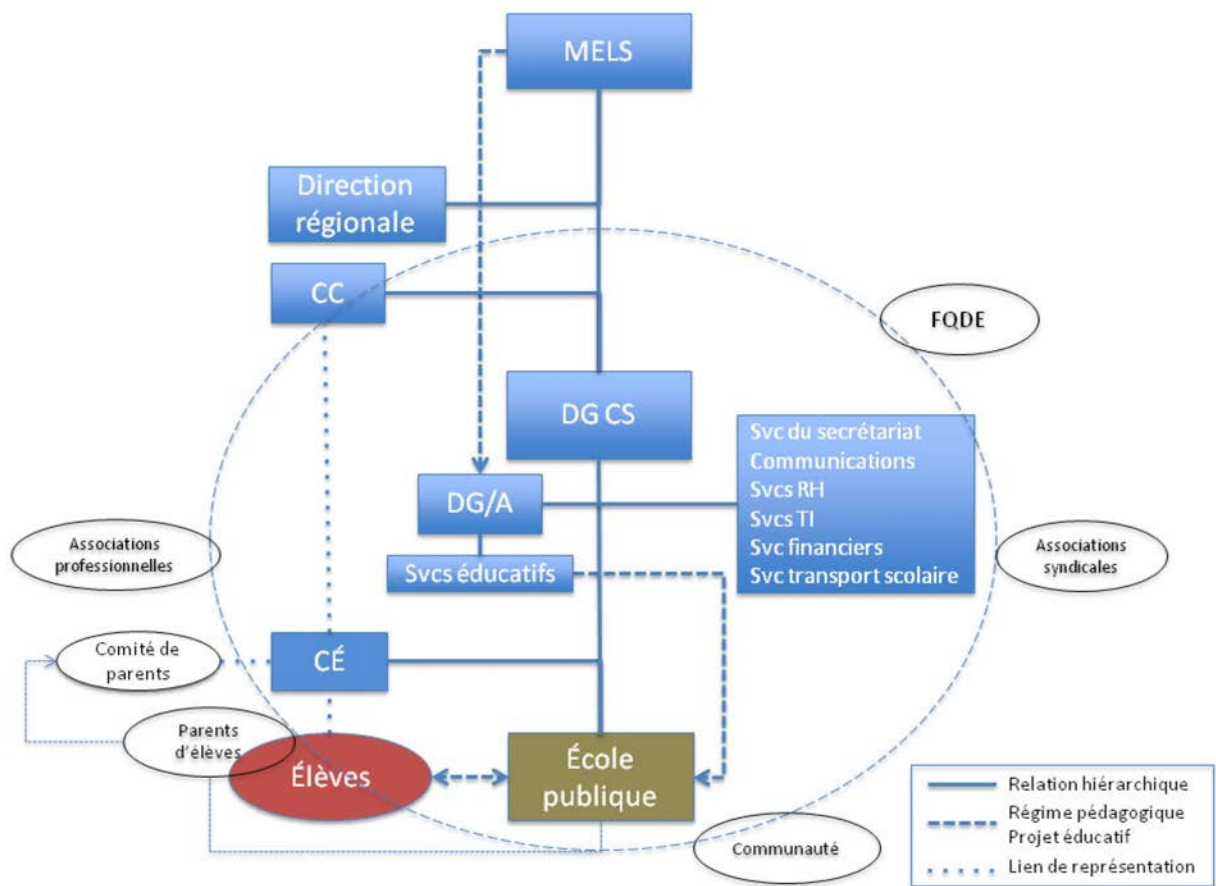


Figure 6.1 Structure simplifiée d'une commission scolaire

CC : Conseil des commissaires

CE : Conseil d'établissement

Svcs RH/TI : services ressources humaines/technologies de l'information

FQDE : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement

La structure organisationnelle d'une commission scolaire est très élaborée, et dispose du soutien administratif et spécialisé en conséquence. En revanche, la structure d'une école est très simple, avec une ligne hiérarchique très courte reliant le directeur²⁰⁰ à l'équipe-école ; le soutien provenant de la commission scolaire ou de la sous-traitance. Parfois, un directeur peut s'occuper de deux écoles, ou encore, exploiter deux sites.

6.3 Réseau des établissements d'enseignement privés

Pour traiter du réseau des établissements d'enseignement privés, nous ajoutons au représentant du MELS, le témoignage du représentant de la Fédération des établissements d'enseignement privés (R-FEEP). Celui-ci a une grande expérience du milieu, ainsi que des relations entre les établissements privés, la FEEP, et le MELS. Comme pour le répondant précédant, les grandes lignes du questionnaire ont été suivies, et adaptées à la situation du répondant.

Comparativement aux établissements d'enseignement publics, ceux du réseau privé sont plus autonomes. Les DG des deux établissements étudiés (Cas 2 et 3) sont redevables à un CA, dont ils sont les représentants, au quotidien²⁰¹. Ces deux établissements d'enseignement privés répondent aux exigences du programme pédagogique du MELS, et poursuivent un projet éducatif dont les adaptations ont pour ambition de dépasser les exigences du ministère. En principe le lien entre ces établissements et le MELS serait direct. En pratique, les écoles privées sont représentées par la fédération des établissements d'enseignement privés, la FEEP, qui les aide à régulariser leurs relations avec le MELS. La Figure 6.2 représente la structure qui caractérise l'environnement organisationnel des établissements privés. Cette forme est relativement simple et les DG des établissements occupent une position centrale parce que ce sont normalement ces acteurs qui représentent « physiquement » leurs institutions (R-FEEP).

La FEEP n'entretient pas une relation hiérarchique avec ses membres. L'adhésion demeure volontaire. Le représentant de la FEEP explique que les établissements d'enseignement privé

²⁰⁰ Qui se résume à un directeur/trice, et une secrétaire.

²⁰¹ Nous prenons pour logique que le CA est une base d'action qui permet de rejoindre les principaux détenteurs de pouvoir externe, que le DG soit le représentant à temps plein du CA (Mintzberg, 1986).

ont vu la pertinence de se regrouper pour certains services, par exemple les relations gouvernementales, les services de communications et de relations publiques. Mais ils pourraient décider de faire disparaître la fédération s'ils le voulaient. Les patrons de la fédération ce sont ses membres, les écoles privées réunies en assemblée générale, et le CA de la FEEP est formé de directeurs des écoles privées. La FEEP est une organisation sans but lucratif qui représente l'intérêt de l'ensemble des écoles privées (R-FEEP).

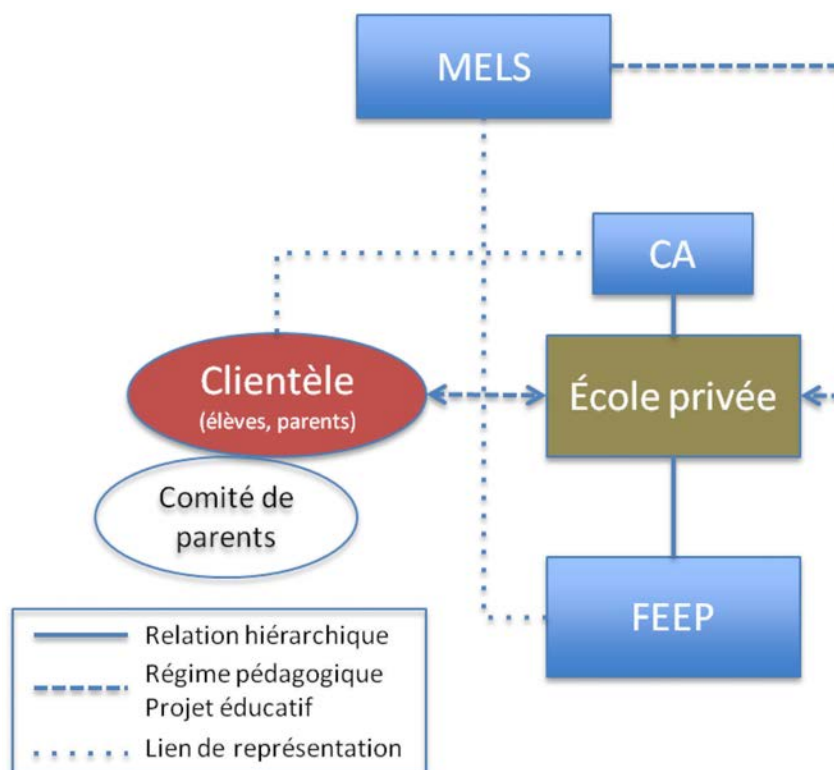


Figure 6.2 Structure simplifiée du réseau privé

Selon le représentant de la FEEP, les directeurs influencent la FEEP²⁰² qui elle, peut influencer le MELS, et le MELS peut également influencer les directeurs par l'entremise de la FEEP. Le MELS consulte la fédération avant de prendre une action qui affecte les établissements d'enseignement privés. Il en est de même pour une école qui éprouverait des problèmes, et qui voudrait être appuyée par la FEEP dans sa démarche auprès du Ministère.

²⁰² Par exemple, en participant à des comités de travail de la fédération.

Il va de soi que la position de la FEEP ne sera pas non plus celle privilégiée par chaque établissement. L'intérêt commun dépasse l'intérêt singulier de chaque école participante. Ultimement, c'est l'intérêt partagé à l'égard de tout système d'éducation qui rend son influence pertinente²⁰³. La FEEP agira en faisant valoir les positions auxquelles elle tient, mais ses solutions peuvent aussi avantageusement s'appliquer au réseau public. Par exemple l'autonomie des établissements est une approche que la FEEP a toujours soutenue pour l'ensemble du système.

La FEEP contribue à créer un environnement qui aide les directeurs des établissements privés²⁰⁴ à remplir un rôle stratégique qui peut être associé à l'ART ADMINISTRATIF. Elle s'insère dans un mode de gouvernance qui facilite une influence ascendante, vers le MELS, sans miner l'importance de ce dernier. Les établissements privés sont par ailleurs des joueurs très actifs. Bien que les établissements privés soient en principe des détenteurs de pouvoir moins importants que ceux provenant du secteur public, ils utilisent leur pouvoir beaucoup mieux (R-MELS). Forcément, leur influence sera plus grande lorsqu'elle appuie des intérêts collectifs, et contribue à la qualité du système d'éducation du Québec.

L'autonomie des établissements est au centre du fonctionnement du réseau privé (R-MELS). Promouvoir cette autonomie, tant dans le réseau privé que public, est une priorité de la FEEP. Cette autonomie laisse les établissements d'enseignement privés prendre des décisions concernant des dérogations mineures et obtenir directement l'avis du MELS. Dans le réseau public, ce sont normalement les commissions scolaires qui prendront ces décisions. Les écoles privées utilisent leur autonomie pour se livrer concurrence, mais elles ont aussi avantage à se mobiliser dans un esprit de solidarité (R-FEEP).

Il y a par conséquent une grande place accordée au jugement des directeurs pour qu'ils contribuent à l'harmonie des rapports entre les établissements privés, ainsi qu'avec l'État²⁰⁵.

²⁰³ Il importe que le MELS puisse bien répondre aux besoins du réseau public.

²⁰⁴ Précisions que la FEEP représente les intérêts des établissements d'enseignement privés, non des directeurs.

²⁰⁵ Le représentant de la FEEP explique que les établissements privés ont avantage à promouvoir des conditions propices à la santé de leur réseau. Il est également judicieux que le réseau privé puisse avoir une incidence positive sur le réseau scolaire dans son ensemble. La FEEP a d'ailleurs toujours fait la promotion de l'autonomie des établissements d'enseignement public.

Les forces de compétition et de collaboration peuvent s'activer en alternance, avec un regard stratégique sur les intérêts en cause, soit collectifs, soit individuels. Les deux établissements d'enseignement privés étudiés se présentent dans une structure qui apparait propice à l'ART ADMINISTRATIF. Nous verrons plus loin dans quelle mesure le concept s'applique.

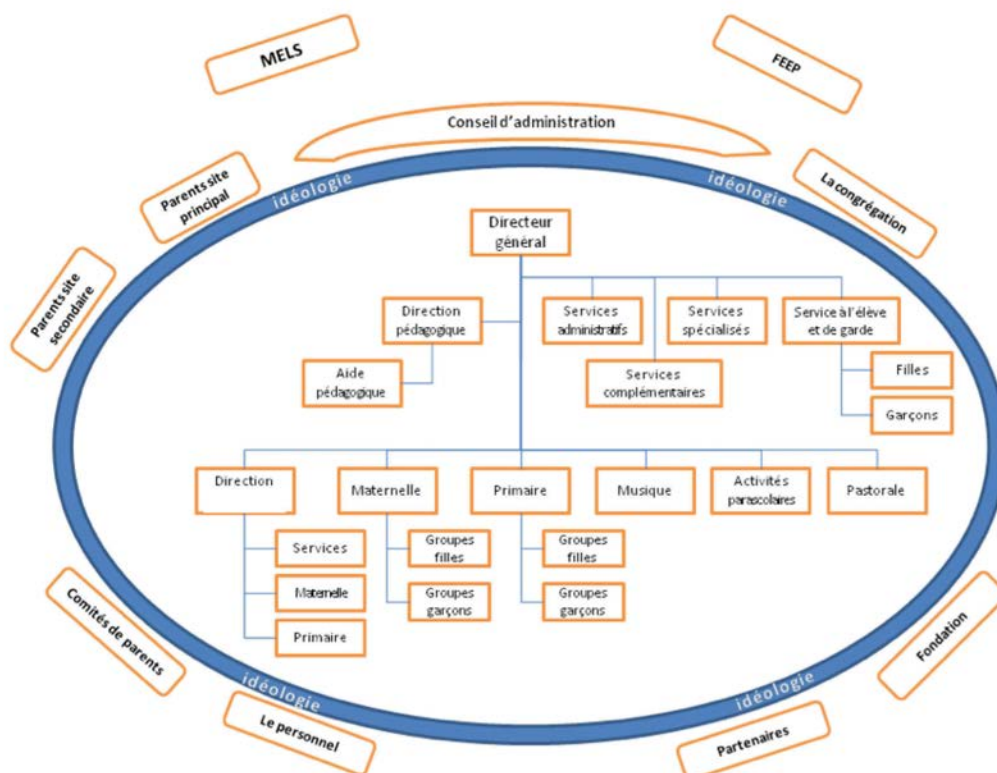


Figure 6.3 Configuration organisationnelle d'un établissement privé

La Figure 6.3 ci-dessus offre un exemple de la structure d'un établissement privé opérant sur deux sites, comme c'est la situation pour les EP2 et EP3. La structure organisationnelle des établissements privés peut s'avérer beaucoup plus élaborée que celle des établissements publics. Les directeurs disposent d'une direction administrative et des éléments de soutien nécessaires pour s'autogérer, avec les contraintes et la liberté que cette autonomie apporte. Ces deux établissements ont des concentrations, et à l'EP3, les classes sont toutes mixtes. Cette représentation a pour seul but d'aider à situer le positionnement d'un DG d'établissement privé, par rapport aux différentes parties prenantes.

Comme nous le voyons à la Figure 6.3, les groupes classes forment le cœur de l'organigramme, et propulsent au premier plan, les enseignants qui accompagneront les élèves, dans leur développement, jusqu'à la sixième année. Au site principal, les activités éducatives sont regroupées par genre et année scolaire, tandis que sur le site secondaire, il est exclusivement par année scolaire, jusqu'à la troisième. Au sommet stratégique, un directeur général (DG) assure le bon fonctionnement de l'école, sur une base continue. Il est assisté d'un directeur au site secondaire et au site principal, d'un directeur adjoint responsable des services pédagogiques. Sur la droite se trouve un imposant système de services de soutien à la mission principale de l'école. Cette représentation graphique, des acteurs œuvrant à temps plein, est enveloppée d'un vernis idéologique représentant le projet éducatif, les valeurs associées à un idéal partagé par ceux qui travaillent à la mise en œuvre de la mission de l'école. Les parties prenantes situées à l'extérieur de cet anneau ne sont pas moins importantes. Elles entretiennent différents liens, à savoir : hiérarchiques ; administratifs ; légaux ; partenariaux ; ou autres, selon les intérêts en cause. Le CA devrait en principe être le point de rencontre des détenteurs de pouvoir externes, et le DG le représentant à temps plein du CA (Mintzberg, 1986).

6.4 CAS-0 : Les non-participants

La sélection d'un établissement public fut l'aboutissement d'un parcours tortueux, mais riche en informations secondaires. Les réactions obtenues auprès de 17 directeurs et d'un directeur général adjoint à l'enseignement (DGAE) d'une commission scolaire permettent de dégager des données descriptives, présentées comme étant le Cas-0. Cette analyse descriptive apporte un contexte plus large à l'analyse des trois cas qui suivront.

De façon générale le sujet de recherche a suscité d'entrée de jeu un fort intérêt. Les sujets de recherche habituels concerneraient la pédagogie, et parfois, ils sont préalablement liés à une entente de collaboration avec une université, ce qui n'était pas le cas ici. Les réactions obtenues révèlent qu'il serait difficile de prendre des décisions non routinières, et que celles-ci peuvent rapidement se transformer en enjeux de politique organisationnelle.

Dans une première commission scolaire (A), le premier directeur d'école approché (A1) agira avec prudence. Intéressé par le sujet, il réfèrera la demande au président de son association des directions d'école qui aurait préféré que les entrevues se soient limitées aux directeurs. Éventuellement, on proposera un directeur d'école (A2) qui se portera volontaire au premier contact. Entretemps, un autre directeur fut également rencontré (A3). Toutefois, la participation des directeurs était contingente à l'approbation du DGAE. Les deux directeurs ne pouvant prendre eux-mêmes la décision, et celle du DGAE se faisant attendre, ils recommandèrent de contacter directement le DGAE. Cependant, malgré plusieurs tentatives et messages laissés à l'assistante, il ne fut jamais possible d'obtenir une réponse du DGAE, dans un sens comme dans l'autre. Le Tableau 6.1 ci-dessous résume ces réponses.

Tableau 6.1 Établissements contactés commission scolaire (A)

A	Action de l'établissement contacté	Réponse
	Été et automne 2010	
1	Réfère à son Association des directions d'écoles	Intérêt, mais ne se prononce pas
2	Attend l'approbation du DGAE	Oui, mais ne peux pas sans l'approbation du DGAE
3	Attend une décision du DGAE	Ne sait pas, attend le DGAE
4	Demande écrite avec lettre réponse (poste)	Aucune réponse
5	Demande écrite avec lettre réponse (poste)	Aucune réponse
6	Demande écrite avec lettre réponse (poste)	Non
7	DGAE plusieurs appels et messages	Pas de réponse, ne se prononcera pas

La recherche d'un établissement d'enseignement public se tourna alors vers une seconde commission scolaire (B), et plusieurs directeurs furent à nouveau contactés. Soit le moment n'était pas opportun, soit le contexte était défavorable, soit qu'ils ne se prononcent pas. D'autres réponses suggérèrent que la décision revenait à l'équipe-école, ou que la demande devrait venir de la commission scolaire. Le processus décisionnel faisait en sorte qu'il était très difficile d'obtenir une réponse. Un résumé est présenté au Tableau 6.2 de la page suivante.

Tableau 6.2 Établissements contactés commission scolaire (B)

B	Action de l'établissement contacté	Réponse
	Hiver 2011	
1	Doit consulter son équipe, et avise que devrait offrir des gratuits. Demande si la DG de la commission scolaire avait approuvé l'étude. Documents explicatifs envoyés.	Possibilité, mais ne se prononcera jamais
2	Messages et suivi par courriel	Aucune réponse
3	Messages par la secrétaire et par boîte vocale	Aucune réponse
4	Messages par la secrétaire et la boîte vocale	Aucune réponse
5	Directeur doit vérifier avec son équipe, une lettre explicative fut envoyée, plusieurs suivis, engagement à répondre	Intérêt, mais ne se prononcera jamais
6	Ne considère pas être le bon candidat pour une étudier le rôle de directeur d'école	Non
7	Transfert à la boîte vocale, messages laissés	Aucune réponse
8	Période de l'année non propice	Non
9	Doit vérifier avec son équipe ; documents envoyés. Répondra des semaines plus tard que la période est non propice.	Non
10	Intéressé, apportera à son conseil d'établissement, un peu tracassé de s'exposer	Ne se présente pas au rendez-vous ²⁰⁶ prévu, aucun suivi
11	Intéressé, mais relations de travail sont peu propices	Non

Un établissement anglophone a également été contacté. Le directeur a promptement exprimé ne pas vouloir participer. Il expliqua que son établissement avait déjà contribué à une recherche au cours de l'année. Une troisième commission scolaire fut alors approchée. Cette fois, il fut très facile d'obtenir la collaboration d'un directeur d'école ainsi que du directeur général adjoint aux affaires éducatives (DGAAE) de la commission scolaire (Cas-1). En finalité, les enquêtes furent conduites dans trois établissements du primaire. Nous référerons aux établissements primaires EP1 (Cas-1), EP2 (Cas-2), et EP3 (Cas-3), pour préserver leur anonymat.

²⁰⁶ Secrétaire avise que le directeur est parti jouer au golf.

7 CAS-1 : ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT PUBLIC DU PRIMAIRE EP1

7.1 Généralités

Le directeur de l'EP1 (réseau public) s'est porté volontaire au premier contact. Entre-temps, un second directeur préalablement contacté signifia son intérêt. Mais, il recommanda²⁰⁷ le directeur d'une autre école qui répondait mieux aux critères de la recherche. L'école recommandée était par hasard la première sélectionnée, et fut celle retenue. Toutes les entrevues semi-dirigées se sont appuyées sur le questionnaire type. Les variables de contrôle sont présentées à l'**Annexe E**. Les répondants sont identifiés comme suit :

R1.1 DGAAE (directeur général adjoint aux affaires éducatives de la commission scolaire)	R1.5 Enseignante de cinquième
R1.2 Présidente du conseil d'établissement	R1.6 Responsables du service de garde (2pers)
R1.3 Parent bénévole	R1.7 Éducatrice spécialisée
R1.4 Enseignante de troisième, et représentante syndicale	R1.8 Directeur de l'établissement

L'établissement retenu est situé dans un secteur tranquille à l'écart de la circulation automobile. On y trouve un édifice principal avec une annexe, à une cinquantaine de mètres de l'autre côté de la cour d'école. Il y a amplement d'espace pour ses 300 élèves, bien qu'on réfère à une époque de débordement avec 500 élèves (R1.4; R1.6). Les infrastructures sont fatiguées²⁰⁸, mais le potager est une récente initiative qui exploite le peu de verdure dont dispose l'établissement. Les enseignants occupent le bâtiment principal, tandis que le service de garde occupe l'annexe, et utilise des classes de « l'autre côté », à l'heure du dîner²⁰⁹.

La structure organisationnelle présente des groupes classes, répartis en concentrations à partir de la 4^e année. La commission scolaire gère les services de soutien professionnel et administratif, et recourt à la sous-traitance, par exemple, pour les services d'entretien. Le service de garde s'autofinance, et le directeur approuve le plan budgétaire. L'équipe de direction se résume à un directeur, assisté d'une secrétaire. Il assume lui-même les responsabilités administratives, et de direction pédagogique dans son établissement.

²⁰⁷ Le directeur en étant à ses toutes dernières années considérait qu'il serait plus intéressant d'approcher un candidat qui, selon lui, représentait bien les espoirs de la relève.

²⁰⁸ L'ameublement par exemple, et on rapporte aussi que la neige passe par les fenêtres en hiver (R1.4).

²⁰⁹ Utiliser les classes des enseignants c'est un peu dérangement parce que « le professeur lui, c'est sa classe » (R1.6).

Le chapitre 6 a offert une brève introduction du contexte dans lequel les établissements du réseau d'enseignement public opèrent. Cette étude de cas placera d'abord l'établissement EP1 dans son contexte stratégique, puis présentera l'analyse des résultats pour expliquer comment le directeur peut influencer les différentes parties prenantes en cause lorsque les circonstances justifient l'ART ADMINISTRATIF. La section se termine par une synthèse qui permettra de valider les hypothèses et d'apporter des précisions additionnelles.

7.2 Contexte stratégique de l'établissement (2011-2012)

Typiquement, pour un établissement du réseau public, c'est le positionnement qui devrait décliner sa perspective stratégique. C'est-à-dire que les établissements d'enseignement publics se voient attribuer un positionnement par rapport à un bassin de la population et aux autres établissements, en fonction d'un découpage territorial. Il revient alors à l'école de présenter un concept qui colle à la réalité de son secteur. La perspective de l'école est une façon de voir son projet éducatif afin de répondre aux besoins spécifiques de la communauté qu'elle dessert. Mais aussi, ce projet éducatif doit être performant, maximiser les services à l'élève (R1.1) tout comme l'utilisation des ressources (R1.8). Le projet éducatif est centré sur l'élève, et non le parent. La participation des parents est d'ailleurs limitée (R1.6), bien que l'implication de ceux dont les enfants sont inscrits dans les concentrations serait plus élevée.

Cette image demeure toutefois encore incomplète. À certains égards, l'établissement étudié n'interpelle pas une tranche plus aisée de son bassin de population cible qui lui préfère systématiquement le secteur privé. En contrepartie, le projet éducatif offre des programmes spéciaux qui rejoignent les besoins d'une clientèle qui s'étend au-delà de son territoire. Le projet éducatif de cet établissement est soucieux de son positionnement stratégique. À ce titre, le positionnement et la perspective stratégiques de l'école jouent l'un sur l'autre.

7.2.1 Un positionnement

L'établissement s'adresse à un bassin de la population où la diversité culturelle est relativement « faible par rapport à Montréal, mais tout de même, elle est plus importante que sur la Rive Sud

de ... » (R1.5). Les perceptions sont partagées, elles varient d'une évaluation faible à une évaluation élevée. Cette variation reflète une transformation récente du milieu dont l'importance ne tient pas tant au nombre, qu'à l'inclusion d'une nouvelle clientèle²¹⁰ qui tient à affirmer ses différences religieuses et culturelles.

Le milieu socioéconomique des élèves est perçu comme « davantage défavorisé », bien que l'emplacement de l'école ne soit pas identifié à milieu défavorisé, lorsque l'ensemble du secteur est pris en considération. Les écarts entre riches et pauvres sont importants, et ce sont les plus défavorisés qui fréquentent l'école : « Le contexte socioéconomique, on est au niveau du milieu, j'ai des familles très peu aisées, beaucoup de HLM en bas de l'autoroute, jusqu'à des maisons de 750 000\$. Mais dans le secteur où j'ai des maisons à 750 000\$, ils ne viennent pas ici, ils vont au privé » (R1.8).

L'école attire des enfants en provenance des autres secteurs en offrant des « parcours privilégiés » (Van Zanten, 2011). Les concentrations²¹¹ offertes en 4^e, 5^e, et 6^e sont les « technologies de l'information et des communications (TICs) », et « patinage artistique ». Elles contribuent au développement de l'école : « c'est un plus pour nos étudiants de ces concentrations-là qui semblent bien performer [...] à l'école ça lui donne une image » (R1.2). Le service de garde est très utilisé : 233 élèves y sont inscrits sur 300 (R1.6). L'établissement a également développé un autre créneau en accueillant des jeunes avec des troubles envahissants d'apprentissage (TED).

7.2.2 Une perspective

La perspective de l'école c'est une approche par concentrations. Il y a le passage à partir de la 4^e, de classes équilibrées comprenant des forts, des moyens, et des faibles à une répartition par concentrations. D'une part « les groupes sont très écrémés, et les enseignants 4^e, 5^e, et 6^e des classes régulières se retrouvent avec l'ensemble des élèves qui n'avaient pas la capacité d'aller

²¹⁰ L'école a d'ailleurs été choisie afin de répondre aux besoins urgents de nombreuses familles réfugiées qui s'établissent sur le territoire de la commission scolaire et a mis en place une classe d'intégration et de francisation pour 20 enfants (Article B-Express, 26 mai 2011).

²¹¹ Une concentration est un projet pédagogique axé sur le développement de compétences en langues, en arts, en sports (patinage artistique) ou en technologiques (informatique).

en concentration » (R1.4), mais, d'autre part, la répartition des élèves répond à la motivation, aux aptitudes, et au développement particulier dont chaque élève a besoin (R1.5).

Depuis deux ans, l'accueil d'élèves avec des troubles envahissant d'apprentissage a donné un nouveau sens au projet éducatif. Elle suscite une collaboration plus étroite au sein de l'équipe-école, pour intervenir auprès d'une clientèle (TED) qui requiert plus de services. Un cas peut impliquer la participation de plus d'un professeur et spécialiste, pour dresser une image globale, et le succès de la stratégie d'intervention dépend de cette participation élargie (R1.7).

La perspective de l'école c'est de répondre à l'appel de cette clientèle très diversifiée : « les enfants ont les mêmes besoins de base, mais chaque entité doit être traitée de façon différente parce qu'ils ont des besoins différents » (R1.2). Les choses deviennent plus délicates avec les élèves en difficultés, et handicapés. Le succès dépend grandement de la réceptivité du directeur et des enseignants. Il y a tellement d'enfants qui ont des besoins que la commission scolaire ne peut répondre aux demandes à 100% : « donc au niveau de l'école, il faut se dire OK, selon nos priorités, qu'est-ce qu'on est prêt à couper pour dire on va payer, là on va prendre ces sous-là pour donner des services à ces enfants-là » (R1.8). Le directeur exerce un jugement esthétique en se faisant un devoir de tenter d'abord de mitiger les problèmes avec les ressources en main, en prenant la responsabilité d'agir, plutôt que d'attendre des ressources supplémentaires ou de laisser faire.

Ces changements ont provoqué une transition bouleversante pour le personnel enseignant qui s'est soldée par des départs (R1.2). Mais il en résulte une équipe renouvelée sur la base d'une solidarité plus étroite : « ici on a une très, très belle dynamique, ça n'a pas toujours été le cas, mais maintenant on a une très belle dynamique, puis ça change du tout au tout la productivité, je vais dire du milieu, et l'ouverture du milieu, à recevoir des nouveaux projets, des nouveaux élèves, des élèves en difficultés » (R1.8). L'accès au succès est intimement lié au sentiment de participation dans « une équipe soudée » (R1.4 ; R1.6); « on a des enfants très difficiles, et depuis qu'on a changé d'équipe de professeurs aussi, il y a deux ans, il y en a sept qui sont partis, en tout cas ils sont plus le fun [l'équipe actuelle] : sont d'accord d'être plus en relation d'aide dans le fond » (R1.3).

Il en va de même pour le service de garde qui compte sur un noyau d'intervenants qui s'identifient à la perspective de l'établissement. La responsable souligne l'importance de pouvoir être partie prenante dans le projet éducatif, et de participer au conseil d'établissement. En étant mieux renseignée, le service de garde est alors en mesure de se donner une orientation : « il faut avoir un but pédagogique, qu'on aille dans le même sens » (R1.6). La volonté de partager une perspective ne se limite pas au personnel enseignant. Au programme académique se superpose des activités éducatives qui contribuent à la réalisation du projet éducatif, mais aussi à s'assurer que les enfants se sentent bien disposés à apprendre lorsqu'ils arrivent en classe (R1.6) : « Les enfants faut qu'ils aient du plaisir, moi je dis qu'un enfant qui est heureux à l'école va apprendre [...] il y a des enfants là que c'est vraiment triste de voir, ce qu'ils ne reçoivent pas » (R1.3).

Les services de soutien et les sorties parascolaires sont des services obtenus en sous-traitance, administrés par la commission scolaire. Quant aux entraîneurs pour le programme de patinage artistique, leurs services sont défrayés directement par les parents. Ces personnes sont engagées pour remplir des tâches spécifiques, ils n'ont pas à développer un sentiment d'appartenance au projet éducatif (R1.6).

La perspective de l'école est également en partie influencée par la commission scolaire. Les mécanismes de marché s'appliquant peu, il y a le souci de démontrer que les résultats escomptés sont atteints, et qu'ils le sont de façon efficiente. L'exigence ne se limite pas à une reddition de comptes, mais à une évaluation des résultats qui relie la performance de la commission scolaire à chaque école, à chaque enseignant; pour évaluer le succès académique des élèves : « ça donne quoi au bout de la ligne [taux de réussite] ? » (R1.8).

Les répondants ont été invités à exprimer spontanément l'idée que le concept-école évoquait pour eux²¹². Les réponses résument différents points de vue sur la perspective du projet éducatif de l'école représentée au Tableau 7.1 de la page qui suit. C'est leur représentation normative de cet idéal.

²¹² La question était : « Si je vous demandais d'associer votre école à un concept, ou à une idée directrice qui la caractérise, que serait-elle ? » (Annexe B, p. B-4).

Tableau 7.1 Le concept « école » selon les répondants de l'EP1

Ce qui caractérise le concept-école selon les répondants	
R1.2	Miser sur l'aspect humain
R1.3	Équipe-école hors pair, comme des anges sur deux pattes
R1.4	Perpétuelle recherche de projets motivateurs, d'une année à l'autre, qu'est-ce que l'on pourrait faire cette année pour ...
R1.5	Ouverture, une belle ouverture
R1.6	L'intégration, t'es accepté au départ
R1.7	Une famille vraiment ensemble qui s'entraide
R1.8	Ouverture, ouverture sur le milieu, sur les différences, sur les différentes approches pédagogiques

7.2.3 Les implications stratégiques

Le directeur de l'EP1 a la possibilité d'influencer le positionnement tout comme la perspective stratégique de l'établissement. Son projet éducatif s'adresse à un territoire élargi. Les concentrations permettent à l'établissement de se démarquer, mais l'établissement pourrait aussi décider de modifier ces concentrations. Bien qu'elle fasse partie d'une commission scolaire, le directeur peut, en principe, prendre des décisions *ad hoc* d'exception qui ont une incidence stratégique, et qui apportent un contenu tangible à la politique d'éducation. Par conséquent, la direction de l'établissement peut potentiellement remplir un rôle stratégique et nous verrons, dans les prochaines sections, si nous pouvons l'interpréter dans le sens de l'ART ADMINISTRATIF.

7.3 Résultats d'entrevues

7.3.1 Données recueillies – aperçu général

Le devis de recherche a permis de codifier les réponses des informateurs. Il est donc possible de présenter les résultats d'entrevues sous forme de tableau. Les Tableaux 7.2, 7.3 et 7.4 offrent un aperçu général de l'ensemble des données recueillies auprès des répondants (R1.1 à R1.8). Le format suit les grandes lignes du questionnaire. L'utilisation d'une échelle numérique (0 à 4) demeure accessoire à une recherche qualitative, et sera suivi d'une analyse interprétative.

D'entrée de jeu, les répondants étaient tenus de préciser à quel point ils avaient été exposés, au cours de la dernière année, à des situations problématiques où ils durent adapter leurs pratiques, et prendre des initiatives. Ensuite, les répondants étaient invités à évaluer, pour chaque étape, l'importance de l'influence que le directeur avait pu exercer sur eux, en précisant si cette influence était davantage habilitante ou contraignante. Le Tableau 7.2 ci-dessous donne un aperçu des réponses obtenues, pour chaque répondant, et le score moyen. La dernière colonne est l'évaluation, du directeur, de l'influence qu'exerce l'équipe-école sur lui. Les chiffres en italiques indiquent des réponses qui laissent davantage place à l'interprétation.

Tableau 7.2 Influence du directeur EP1 aux étapes (P_n) du processus d'évaluation

Scores de 0 à 4 (4=tout à fait d'accord)		Répondants							\bar{X}	1.8
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7		
P ₁₋₃	Si devaient trouver des solutions non prévues	4	4		4	2	4	4		4
1	Si directeur influence votre interprétation (max=4)	4	2	3	3	2	4	4	3,14	3
	Plus habilitante:2; plus contraignante 0; les deux:1	2	1	2	2	2	1	2	1,71	2
2	Si directeur influence vos décisions	4	2	3	3	2	3	3	2,86	3
	Plus habilitante:2; plus contraignante 0; les deux:1	2	1	2	2	2	1	2	1,71	1
3	Si directeur influence vos actions	4	2	3	3	4	2	4	3,14	3
	Plus habilitante:2; plus contraignante 0; les deux:1	2	1	2	2	2	2	2	1,86	1

Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action

Le tableau de la page suivante décrit comment les répondants considèrent que le directeur s'y prend pour les influencer. Les colonnes R1.1 à R1.7 correspondent à lecture des répondants du

contrôle des moyens d'action, par étapes (P_n), exercé par le directeur pour les influencer lors de situations irrégulières ou plus sensibles. La première ligne du chiffré, avant les étapes, indique la première impression de six répondants, avant de s'être fait expliquer les moyens d'action en cause. La suite du tableau présente l'évaluation des répondants après les explications. Suivent ensuite les colonnes des totaux, et l'ordre (O) relatif d'importance des moyens d'action. Les scores en italique indiquent que les réponses laissent davantage place à l'interprétation. La dernière colonne (R1.8) indique la sensibilité du directeur, selon lui, à l'influence des autres, notamment de l'équipe-école.

Tableau 7.3 Contrôle des moyens d'action (MA) aux étapes (P_n) du processus d'évaluation

Scores de 0 à 4 (4=tout à fait d'accord)		Répondants							Σ	O	1.8
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7			
P_{1-3}	MA que direction prend pour influencer	MA5	MA3		MA5	MA5	MA5	MA5			
1	MA 1: Moyen d'action matériel	2	3	0	1	2	2	0	10	3	2
	MA 2: Moyen d'action commandes	0	2	2	0	0	0	1	5	5	0
	MA 3: Moyen d'action informationnel	3	2	0	0	2	0	3	10	3	3
	MA 4: Moyen d'action positionnel	2	0	0	3	3	3	2	13	2	4
	MA 5: Moyen d'action relationnel	4	0	4	3	4	4	4	23	1	3
	MA 6: Moyen d'action normatif	0	0	0	0	0	0	3	3	6	4
2	MA 1: Moyen d'action matériel	2	0	0	0	0	2	0	4	5	4
	MA 2: Moyen d'action commandes	0	4	2	0	0	0	0	6	4	0
	MA 3: Moyen d'action informationnel	3	3	0	0	4	0	0	10	3	1
	MA 4: Moyen d'action positionnel	2	2	0	3	0	3	3	13	2	4
	MA 5: Moyen d'action relationnel	4	1	4	3	3	4	4	23	1	1
	MA 6: Moyen d'action normatif	0	0	0	0	0	0	4	4	5	3
3	MA 1: Moyen d'action matériel	2	0	0	3	4	0	0	9	3	4
	MA 2: Moyen d'action commandes	0	4	2	0	0	0	0	6	6	0
	MA 3: Moyen d'action informationnel	2	3	0	0	0	0	3	8	4	1
	MA 4: Moyen d'action positionnel	4	2	0	3	0	2	3	14	1	4
	MA 5: Moyen d'action relationnel	3	1	4	3	2	0	0	13	2	1
	MA 6: Moyen d'action normatif	0	0	0	0	3	0	4	7	5	3

Étapes : P_1 : Identifier un problème ; P_2 : sélectionner un mode d'action ; P_3 : prendre action

O= ordre de préséance

Le Tableau 7.4 ci-dessous présente les données du tableau précédent, par moyens d'action, en additionnant les trois étapes. Le contrôle du moyen d'action relationnel serait plus actif que les autres. L'influence du directeur est très peu associée au contrôle du moyen d'action normatif.

Tableau 7.4 Contrôle des moyens d'action (MA) aux trois étapes (P₁₋₃)

Scores cumulatifs des trois étapes MA que direction prend pour influencer	Répondants							Σ	O
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7		
MA 1: Moyen d'action matériel	6	3	0	4	6	4	0	23	4
MA 2: Moyen d'action commandes	0	10	6	0	0	0	1	17	5
MA 3: Moyen d'action informationnel	8	8	0	0	6	0	6	28	3
MA 4: Moyen d'action positionnel	8	4	0	9	3	8	8	40	2
MA 5: Moyen d'action relationnel	11	2	12	9	9	8	8	59	1
MA 6: Moyen d'action normatif	0	0	0	0	3	0	11	14	6

O : Ordre de préséance ; Note : Score maximum pour un MA/répondant est 12 (3étapes x maximum 4)

Les deux prochaines sections ont pour objet de lier l'influence du directeur aux conditions propices à l'ART ADMINISTRATIF. Tout d'abord, nous expliquerons que les occasions d'exercer un pouvoir discrétionnaire sont présentes, et que le directeur est appelé à influencer ces situations. En second lieu, nous ferons valoir que les adaptations requises concernent des enjeux d'intérêt sociopolitique qui suscitent un jugement créatif inspiré par *Le Beau artistique*.

7.3.2 Occasions d'exercer un pouvoir discrétionnaire

L'occasion d'exercer un pouvoir discrétionnaire était la première question filtre servant à déterminer s'il y avait lieu de poursuivre l'entrevue. Les répondants devaient reconnaître avoir été, au cours de la dernière année, exposés à des situations irrégulières où ils auraient eu à faire preuve de discrétion et à prendre des initiatives. Ces conditions nous permettront d'analyser l'influence du DG auprès des membres actifs.

Dans le réseau public, l'autonomie d'une école primaire s'évalue dans la perspective d'une commission scolaire. Le directeur considère pouvoir adapter son projet éducatif aux besoins spécifiques de sa clientèle : « la loi nous donne l'autonomie, ça va dépendre de la commission scolaire où on se retrouve. Ici tout est décentralisé au niveau des écoles, pour l'entièreté du budget [...] donc c'est facile pour nous d'avoir de la latitude pour jouer » (R1.8). Notamment,

il se sent bien libre de participer à une étude, mais précise que le DGAAE pourrait tenir à ce que tous les projets passent par lui.

Le directeur considère qu'il y a beaucoup de latitude, pourvu que les exigences du MELS soient respectées: « dans la commission scolaire ici les consignes qui viennent du Ministère, on est jamais, je vais dire rebelle par rapport à ça, c'est ça qui est demandé, c'est ça qu'on va faire » (R1.8). Il n'est donc pas question de déviance, mais de discernement pour que le Régime pédagogique du Ministère soit réalisable. Par exemple, introduire l'anglais intensif en 6^e année n'a pas la même implication pour toutes les écoles, notamment une école qui offre des concentrations. La commission scolaire peut alors dire « il faut qu'on aille de l'avant, mais on n'ira pas tous de l'avant en même temps » (R1.8) et faire le pont avec le MELS pour envisager une transition harmonieuse.

L'exercice d'un pouvoir discrétionnaire soulève le besoin de présenter tout d'abord la perception que l'équipe-école a d'elle-même d'être confrontée à des problèmes, et s'il y avait matière à discrétion pour adapter le projet éducatif, ainsi que le régime pédagogique prévu par le MELS. L'analyse subséquente permettra d'apprécier la place accordée au jugement du directeur, en évaluant l'influence exercée, et si cette influence est davantage positive (habilitante) ou négative (contraignante). L'évaluation de l'influence du directeur sera reprise par étapes, du point de vue de chaque répondant, et de chaque moyen d'action, et puis cumulativement.

7.3.3 Besoin d'exercer un jugement inspiré par *Le Beau artistique*

Les répondants furent invités à identifier les situations complexes, véhiculant des enjeux sociopolitiques, qui avaient sollicité plus directement leur implication active (Annexe A). La présence de ces situations indique un besoin d'adaptation, liée à des enjeux stratégiques, que le DG peut influencer en agissant sur les diverses parties prenantes. C'est de cette façon que nous mettons le rôle du DG en lien avec une fonction stratégique où il est nécessaire d'exercer un jugement esthétique inspiré par *Le Beau artistique*.

Aux yeux du DGAAE, le besoin d'adapter est bien réel parce que d'entrée de jeu, les réformes du Ministère sont toujours difficiles à réaliser dans le temps anticipé (R1.1). Dans le cas de l'EP1, la venue « d'élèves à cheminement particulier » suscitait de nouveaux réaménagements (R1.2). L'adaptation consiste parfois à faire un pont avec les forces existantes « trouver quelque chose pour prolonger les idées de base qui étaient là » (R1.2). L'adaptation peut être également un changement qui ne réussit jamais à se cristalliser « les bulletins sont prêts, les parents vont l'avoir, et il y a encore des modifications (R1.8). Mais de façon générale, tous les répondants considèrent important de faire preuve d'initiative et de créativité, pour adapter le Régime pédagogique du Ministère aux besoins de la clientèle.

En général, il appert que les directeurs des établissements d'enseignement font un excellent travail, et s'occupent très bien de leur école d'un point de vue intendance (R1.1). Toutefois, en ce qui concerne spécifiquement leur capacité à adapter le Régime pédagogique aux particularités de leur clientèle, le défi serait plus difficile à relever : « les directions d'établissement ont un rôle majeur de leadership pédagogique, mais plusieurs ont beaucoup de difficultés à l'exercer » (R1.1). La plupart ont besoin d'être incitées « à la créativité », et à sortir des sentiers battus : « ils ont énormément de difficultés à affronter une équipe-école qui ne veut pas changer, ils sont démunis » et par conséquent « ils ont beaucoup, beaucoup, beaucoup de misère à remettre en question les pratiques pédagogiques » (R1.1).

Le DGAAE estime, approximativement, que seule une minorité de directeurs « 8/42 » considèrent que « les imprévus, les élèves difficiles, ou les parents irritants » font partie du boulot. La plupart des directeurs n'aiment pas gérer les irritants : « c'est difficile parce que la particularité du milieu devient un frein » (R1.1), et les directeurs s'en remettent alors au palier hiérarchique supérieur²¹³. Les problèmes se réduisent à un manque de ressources, en fonction du minimum requis, plutôt que d'être approchés du point de vue du maximum qui pourrait être fait, en s'attaquant aux causes plus profondes. Le DGAAE soulève même l'obsession budgétaire de certains directeurs qui les conduit à accumuler des surplus ou encore à ne pas utiliser toutes les ressources disponibles²¹⁴ (R1.1).

²¹³ Référer les décisions d'exception au palier hiérarchique suivant est le propre de l'institution bureaucratique.

²¹⁴ La capacité à s'exprimer correctement en français est une problématique « très – très – très – très » fréquemment soulevée au sein de la commission scolaire, tout comme la présence d'élèves en difficultés, et

Adapter est difficile parce qu'en général, les directeurs éprouvent des difficultés à prendre des décisions (R1.1; CAS-0). La prise de décision semble appartenir à tous et à personne, et se transforme en obstacle insurmontable : « ils sont happés par les priorités de tous et de chacun, particulièrement, et ils oublient en bons directeurs, ils en oublient leurs propres priorités » (R1.1). Par conséquent, la vie professionnelle et personnelle devient alors difficile à équilibrer (R1.1), dans le contexte d'un mode de gouvernance que nous pouvons qualifier d'hybride²¹⁵.

Par contre, il y a un groupe plus restreint de directeurs plus à l'aise d'adapter, avec le concours de leur équipe, le Régime pédagogique et leur projet éducatif au gré des circonstances et défis qui leur sont posés. Puisque l'étude s'intéresse aux forces potentielles, les cas d'exception sont révélateurs. L'établissement sélectionné suggère un excellent terrain d'enquête, une ouverture aux changements, et l'adhésion de l'équipe-école au projet éducatif (R1.3; R1.5; R1.8).

Besoin d'adapter selon l'équipe-école

Le directeur et les membres de l'équipe-école interpellés se rejoignent dans un discours orienté sur l'apprentissage organisationnel. Le directeur considère nécessaire pour « foncer » de l'avant, que le personnel puisse faire preuve d'initiative : « je ne peux pas demander de rester dans les vieilles pratiques, dans des chaussures confortables [...] il faut qu'ils aillent vers l'avant, faut qu'ils innovent, qu'ils soient imaginatifs » (R1.8). Les directions d'école doivent valoriser l'initiative, la créativité et le jugement professionnel : « ils n'ont pas le choix de faire ça! » (R1.7); « oui, oui, ça c'est important, et on le fait aussi, le directeur le fait aussi » (R1.6). C'est une source de motivation : « moi j'adore ça, je n'aime pas marcher dans les sentiers, je trouve qu'il faut déborder, surtout au primaire, on est là pour la curiosité, pour ouvrir l'esprit aux élèves ». C'est une histoire de tous les jours : « tous les jours, il y en a tous les jours ... toutes les activités qu'on fait, il faut que t'essaies de mettre un peu de toi dans l'activité [...] c'est personnel, ça appartient à nous » (R1.5); « adapter le contenu du projet éducatif aux besoins de la clientèle, c'est sûr, on nous en parle tout le temps, tout le temps » (R1.4).

provenant de milieux défavorisés. Mais les écoles qui soulèvent des problématiques n'utilisent pas nécessairement les services des professionnels à la pédagogie que la commission scolaire met à leur disposition (R1.1).

²¹⁵ À certains égards, les frictions justifient un repli sur la ligne hiérarchique, à d'autres égards, les frictions sont laissées à l'autogestion de l'équipe école; les attentes peuvent s'opposer.

L'implication active de l'équipe-école est importante « pour éteindre le feu tout de suite », en faisant preuve de créativité, du « point de vue vitesse, rapidité de choisir ». Un environnement de travail qui facilite la créativité est essentiel (R1.4), car il y a tout le temps des décisions à prendre rapidement, et l'équipe sur le terrain s'entraide à prendre un peu de recul pour trouver des solutions, « ça oriente ta prochaine souvent, puis échanger, beaucoup échanger avec les autres ça t'aide beaucoup » (R1.5). Ces « autres » peuvent être un professionnel non enseignant spécialisé, ou un autre enseignant qui a déjà vécu la même situation, ou eu le même cas.

Le besoin est paradoxal, à savoir : avoir la discrétion de faire preuve de jugement, mais de « rester dans le cadre ». Il y a plusieurs exigences et intérêts en cause qui se fondent. Tout doit être pris en compte et l'expérience de terrain permet de prendre rapidement, *in situ*, des décisions « parce qu'on dirait que tu te souviens – de – surtout lorsque tu as fait des erreurs, on apprend beaucoup de nos erreurs, ou parfois des erreurs des autres » (R1.5).

Les préoccupations qui justifient des adaptations

Tous les thèmes sensibles, pressentis comme des préoccupations qui posent des défis à la réalisation du Régime pédagogique, sont présentés à l'**Annexe A2**. Ces obstacles sont des frictions qui peuvent « freiner l'action » (R1.1). Dans l'ordre, les cas de violence, l'accompagnement des élèves en difficultés, l'appui aux élèves provenant de milieux défavorisés, la collaboration (ou non-collaboration) des parents – professeurs, l'adéquation des locaux et des moyens, les besoins spécifiques des garçons et des filles, l'usage de TDAH (Ritalin), les attentes des parents à l'égard des services, sont les préoccupations les plus fréquemment soulevées. Ces problématiques justifient des adaptations et des initiatives qui demandent de faire preuve de jugement et de diligence.

Adapter aux particularités d'une clientèle : concentrations, TED, garçons et filles

D'entrée de jeu, il est difficile de prévoir comment les enfants vont se sentir, « c'est jamais pareil d'une année à l'autre [...] il faut déjà nous adapter, chaque année, et puis nous adapter à chaque enfant » (R1.4). Le caractère évolutif de la clientèle pousse toujours plus loin les frontières de l'expérience: « il n'y a pas deux enfants pareils, on fait continuellement face à de

nouvelles situations [...] chaque année on a des problématiques qu'on a jamais vues » (R1.4). Il y a une relation intime, subjective, intériorisée dans le jugement de l'enseignante à l'endroit de l'adéquation de ses interventions pour chaque enfant : « Il faut adapter beaucoup, beaucoup, ça fait qu'il y avait beaucoup de situations où on devait évaluer le jeune, puis oups ça cadrerait pas vraiment avec les attentes exactes du programme [...] il fallait voir comment l'élève est bloqué parce qu'il ne comprend pas la question et non parce qu'il n'est pas capable de faire la démarche » (R1.7).

Certains problèmes demeurent énigmatiques, tels les besoins particuliers des garçons et des filles : « oui, c'est une préoccupation constante, nos garçons ici réussissent beaucoup moins que les filles [...] ils font beaucoup autour des garçons » (R1.1). Le problème est largement reconnu, mais non « la vraie cause profonde ». Une mère soulève une autre problématique : « puis le fait qu'il y ait des TED ici, des enfants autistes, des enfants à problèmes, c'est des enfants médicamentés [...] rend très complexe la tâche des enseignantes, il faut beaucoup d'interventions qui ne sont pas nécessairement au niveau des maths, du français, des matières académiques » (R1.3). Même les sorties demandent de nouvelles attentions : « parce qu'il y a des enfants qui ont peur, qui ne sont pas habitués à sortir ». Les bénévoles doivent apprendre comment intervenir, par exemple en cas de conflit « savoir se glisser entre les deux » (R1.3)

De façon générale, faire la part des choses entre ce qui est adéquat pour les concentrations, le programme régulier, les élèves TED, et ceux qui éprouvent des difficultés sans être TED, est une question de bon jugement. Cette part des choses affecte l'accès aux ressources disponibles et leur assignation (R1.2). À d'autres égards, le jugement c'est d'accorder à un élève TED ou handicapé les adaptations, pour son évaluation par exemple. Une flexibilité à laquelle l'enfant qui n'a pas de problématiques n'a pas droit. La difficulté du jugement à être porté: « c'est l'insécurité d'être injuste envers les autres » (R1.8).

Adapter c'est également offrir un lieu fertile au développement de relations d'entraide pour faciliter l'autoorganisation²¹⁶ communautaire. Par exemple, certains enfants plus problématiques, pour la plupart des enfants médicamentés, éprouvent des difficultés avec les services de garde

²¹⁶ Une occasion de contribuer au développement d'un capital social, que l'école peut encourager.

le midi : « Ils ont besoin d'un petit groupe autour d'eux autres puis de l'encadrement très rigide » ce que le service de garde ne peut offrir (R1.3). Déjà impliquée à l'école, la répondante a alors offert de dépanner un autre parent en prenant son garçon à diner le midi avec ses enfants, et puis après, il y en a eu d'autres²¹⁷.

Le besoin de médicamenter (TDH – Ritalin) est une décision très délicate qui affecte l'enfant, le professeur et le parent. La démarche auprès de ce dernier est délicate parce qu'il peut éprouver des difficultés à appréhender cette solution. Bien que le but soit de soutenir l'enfant dans son développement, le besoin est souvent mal interprété. Loin d'être une solution facile, rapide, ou arbitraire, la médication est le fruit d'un long cheminement (R1.4). Lorsqu'on est rendu là « c'est justement parce qu'on a essayé ça, ça, ça, ça, puis c'est réellement là qu'on est rendu » (R1.8), il n'y a plus d'autres options envisageables.

Intégration sociale

Au-delà de la performance académique, le rôle d'éducateur contribue qualitativement au processus d'intégration sociale des enfants : « prend beaucoup de place aussi là, plus peut-être qu'avant, des fois on sent que les enfants ont beaucoup, beaucoup de choses à apprendre au niveau des aptitudes sociales » (R1.4). Il y a des aptitudes sociales à développer, « à modéliser ». Mais cette éducation sociale devient d'autant plus complexe lorsqu'elle doit faciliter l'intégration culturelle d'enfants provenant de communautés culturelles dont les parents tiennent à affirmer leurs différences²¹⁸ (R1.6) : « c'est une patate chaude un peu » (R1.4). Ces élèves peuvent aussi être associés à un alourdissement de la clientèle. Ils ne sont pas répartis « également » entre les écoles, et peuvent affecter la perception des ressources requises et l'interprétation des résultats (R1.1).

²¹⁷ Un réseau de soutien en marge de l'école qui est rassurant pour les parents (lors de l'entrevue, un parent a même téléphoné pour lui faire part de progrès de son enfant).

²¹⁸ On mentionne la présence de musulmans à l'école qui refusent que leurs enfants participent à des activités sur la base de motifs religieux.

Pédagogie et concentrations

Les enseignants se disent continuellement en mode recherche pour « trouver la bonne approche » (pédagogique) qui donnera confiance aux enfants. Particulièrement en français, pour renverser une tendance à ne plus vouloir corriger leurs fautes : « on ne sait pas comment les motiver, ils savent écrire, mais ne le font pas » (R1.4). Mais en connaissant les objectifs pédagogiques, c'est « l'équipe » qui s'attaque au problème. Même le service de garde tient à épauler l'effort avec de la lecture, des *quizz* avec des prix, des expositions avec des thèmes : « les enfants se développent, puis découvrent pleins de choses, parce qu'on apprend plein de choses, oui à l'école, mais souvent on se découvre dans d'autres choses à côté » (R1.6). C'est aussi appuyer les forces. Avec la concentration TIC, il y a des projets où les plus grands assistent les plus jeunes. (R1.6)

Les concentrations permettent de tenir compte des différences, mais suscitent en contrepartie des adaptations qui n'enlèvent rien à la complexité du projet éducatif. Les groupes n'étant pas équilibrés, il est plus délicat de tenir des activités intergroupes. Chaque groupe entretient sa propre dynamique, au sein duquel la complexité n'est pas moindre, mais différente. Un élève en concentration peut éprouver des difficultés, vivre des pressions, et faire face à des troubles émotionnels auxquels l'élève en classe régulière ne sera pas exposé (R1.5).

Parents

La collaboration parent – professeur est une préoccupation qui semble toujours être une chose délicate « toujours un petit défi, souvent je mets mes gants blancs là, jusqu'aux coudes, parce qu'on veut qu'ils nous entendent [...] on ne veut pas les bousculer, on veut les mettre de notre côté [...] ça fait que, quand on arrive à les prendre du bon côté, ça se passe bien » (R1.4). La passivité ou manque de collaboration des parents représente une préoccupation de taille. Au final, ce sont les parents qui ont le plus d'influence sur leurs enfants, « donc s'ils ne collaborent pas, bien, on est un peu menottés » (R1.4). Un parent bénévole très impliqué soulève qu'en général, les parents ne comprennent pas l'ampleur des difficultés. Ils peuvent être « décrochés de ce qui se passe à l'école ». (R1.3)

Lorsqu'il y a conflit, la structure organisationnelle de la commission scolaire permet aux parents de court-circuiter les directeurs, et les conflits deviennent de plus en plus complexes à gérer. Les parents vont se dire très satisfaits du programme et des services, mais, dès qu'ils sont confrontés à un problème, la situation évolue rapidement : « depuis cette année c'est terrible, le parent ne tolère zéro attente, alors ils parlent à la direction d'un cas et si ça ne se règle pas instantanément, ils montent directement à notre niveau [commission scolaire], et ils vont à la protectrice de l'élève [...] puis le parent dit vous n'avez rien fait! » (R1.1). L'école peut difficilement réagir et les directeurs peuvent se sentir menacés.

Discipline

Certains problèmes sont encore plus difficiles à gérer, lorsqu'ils prennent forme à l'extérieur de l'école, impliquant enfants et parents. La cyberintimidation est un phénomène récent. Les parents des fautifs ont tendance à banaliser la situation tandis que ceux des victimes vont demander à ce que leur enfant soit transféré d'école, et que la commission scolaire paie pour le transport, et le service de garde : « tout est ramené vers l'école » (R1.1).

L'école est d'autant plus exposée que la concentration TIC apporte de nouvelles possibilités. Ce sont de nouveaux problèmes qui sollicitent de nouvelles interventions plus complètes : « une année on a monté un gros projet sur l'intimidation [...] ils voyaient tout ce que l'intimidation peut être [...] on avait branché la police avec ça. (R1.7). Les problèmes disciplinaires s'étendent à d'autres comportements qui suscitent un besoin constant d'intervenir auprès des élèves qui « désorganisent » (R1.4).

Médias

Lorsque des incidents sont médiatisés, les médias peuvent se montrer agressifs, et les implications s'étendent jusqu'au Ministère, voir même la ministre. L'intervention s'avère alors délicate : « il y a tellement de choses qu'on ne peut pas dire sur la place publique²¹⁹ », et cela peut s'avérer très éprouvant lorsque l'intervention médiatique s'avère injuste (R1.1). L'action

²¹⁹ Par exemple, lorsqu'il y a intimidation et qu'il y a inversion des rôles agresseur – agressé.

est invariablement coordonnée entre la direction et le niveau suivant (R1.1; R1.8). Lorsque les médias contactent un directeur pour un dossier chaud « le premier réflexe c'est le secrétaire général à la commission scolaire, t'es à l'aise, t'es pas à l'aise [...] OK, vas y, on regarde les alignements, les lois, où on en est dans le dossier, on s'assure que tout est correct » (R1.8). Le directeur de l'EP1 se sent pour sa part à l'aise de parler aux médias, mais cela dépend aussi du dossier, de qui est impliqué, et qui est le mieux placé pour répondre aux médias.

GPR

Les mesures de performance exposent les directeurs d'école et les enseignants à justifier les résultats obtenus, et peuvent générer des pressions lorsque des lacunes persistent. Des ressources peuvent être ajoutées, mais accompagnées d'attentes, et de l'obligation de démontrer leur utilisation judicieuse. L'évaluation des résultats a une incidence sur la réputation de l'école, sa crédibilité (R1.1), et donne une indication de la compétence des personnes en fonction (R1.8).

Mais à travers ces exigences, le directeur a avant tout une « perspective à communiquer » (R1.8). Cette mesure, mise en place par le biais d'une convention de gestion, « ça devrait se faire depuis des années quant à moi, surtout une gestion axée sur les résultats » (R1.8). Les professeurs réagissent, mais « ça commence à embarquer dans les mentalités [...] ici avec l'équipe qu'on a là, ça beaucoup moins réagit que dans certains milieux, parce que dans certains milieux, les conventions de gestion, ils n'ont même pas voulu les signer » (R1.8).

En principe, le succès de la GPR devrait laisser au directeur une marge manœuvre. La GPR n'est pas une finalité en soi. Elle est une mesure qui devrait permettre d'orienter la recherche de solutions, en fonction des faiblesses académiques rapportées²²⁰, et des forces, tout comme des circonstances particulières. Les enseignantes sont des parties prenantes importantes²²¹. Elles sont les premières à constater les difficultés académiques (R1.4). La recherche de nouvelles façons de faire demeure le produit d'un effort entre collègues, avec l'aide de la conseillère pédagogique. Paradoxalement, la GPR peut inciter à « nous [enseignantes] mettre dans un

²²⁰ La commission scolaire produit des statistiques sur le rendement académique des enfants par matière et niveaux.

²²¹ Les notes sont fonction des exigences de l'école, et qu'il n'y a pas d'examen du Ministère avant la quatrième.

modèle défini²²² », lorsque le besoin de créativité requiert de la direction une ouverture d'esprit, en tenant compte que chaque enseignante a une personnalité, des forces et des faiblesses, et que les besoins de la clientèle changent (R1.4).

Besoin du directeur de faire preuve de bon jugement

Faire preuve de jugement consiste surtout « à combler des vides [...] je dirais que de dévier du programme ou des règlements, c'est assez rare, non [...] ça peut être le prolongement, on peut en faire un peu plus, si on pense qu'on irait chercher quelque chose de mieux » (R1.1). Le DGAAE adopte une position très prudente lorsqu'il s'agit de déroger du cadre prévu à cause du syndicat. Il y a un risque : « si je me mets à trop dévier, là le syndicat va me dire pourquoi vous ne déviez pas pour celle-là? » (R1.1). Le directeur de l'EP1 opère d'ailleurs dans cette optique, au risque même de soulever des résistances internes (R1.2). Faire preuve de bon jugement a pour dessein premier d'adapter le parcours permettant d'atteindre les attentes du MELS et de la commission scolaire (R1.8).

Mis à part les implications budgétaires, les enseignants ont beaucoup de latitude pour faire preuve de jugement (R1.8), en mettant à profit leur expérience (R1.7). Il semblerait à la fois possible de combler des vides, d'agir en prolongation du programme, et pour l'une, même d'en dévier si c'était justifié (R1.7). Par contre, plus typiquement, ce sont uniquement les deux premières éventualités qui sont envisageables. Pour une enseignante, la question n'est pas tant combler des vides ou déroger, que de s'assurer qu'il y ait « un équilibre dans ça » qui vise le bien de l'élève (R1.5). Le mandat de l'enseignante, explique-t-on, est centré sur les élèves de sa classe et le directeur fonctionne tout le temps avec le bien de l'élève, c'est ça son but, c'est le bien de tous les élèves de l'école. Une répondante souligne être très à l'aise pour prendre des initiatives ou faire des adaptations lorsque les activités relèvent de sa compétence : « On ne dépasse jamais les consignes de l'école, s'il y a une problématique quelconque, on se présente à la direction [...] puis là, c'est lui qui décide parce que je ne suis pas en pouvoir décisionnel pour changer les choses » (R1.6). En ce qui concerne les règlements de l'école, il y a tendance

²²² Au niveau des exécutants, la GPR aurait plutôt tendance à accentuer les contrôles et la standardisation de façon à optimiser le rendement par rapport aux objectifs (Mintzberg, 2011).

à la standardisation la plus contraignante, parce qu'un enfant ne peut avoir un comportement permis sous la supervision d'un intervenant et non d'une autre.

Les répondants ont à faire preuve de discrétion. Le directeur de l'EP1 a donc par conséquent l'occasion des les influencer. Cette influence est une question de bon jugement, pour tenir compte des besoins d'une population étudiante très diversifiée. Des adaptations sont requises tant pour les élèves qui éprouvent des difficultés (TED) que ceux inscrits aux concentrations. Ces adaptations demandent de trouver un équilibre qui devrait faire appel à un jugement esthétique, et qui justifie l'analyse subséquente de l'influence du directeur.

Le Tableau 7.5 ci-dessous donne un aperçu de la nature des critères de bon jugement qui peuvent entrer en cause²²³, lorsqu'il y a lieu d'exercer un pouvoir discrétionnaire :

Tableau 7.5 Critères qui guident le jugement

Critères qui guident le jugement selon les répondants	
R1.1	C'est toujours un critère de service à l'élève, de maximiser le service à l'élève, puis d'efficacité
R1.2	Les enfants et le personnel enseignant et ceux qui gravitent autour de l'enfant, qu'ils aient ce qu'il faut
R1.3	Les enfants, faut qu'ils aient du plaisir
R1.4	que les enfants se sentent bien ici [...] plus heureux, pour que cela devienne plus facile dans le but de les aider à cheminer
R1.5	Le bien de l'enfant, du groupe, de l'école, et des fois, c'est toi aussi ²²⁴
R1.6	La logistique (faisabilité) et le bien-être du personnel et des enfants ²²⁵ le contexte qui favorise ou qui ne favorise pas l'enfant
R1.7	Le bien-être de l'enfant et il faut que ce soit réalisable ²²⁶
R1.8	Si ça l'a un plus pour le milieu

²²³ Voir la question 2.2 du questionnaire (Annexe B).

²²⁴ Équilibre et les enseignants masculins doivent être davantage prudents.

²²⁵ Leur bonheur à l'école dans une relation d'interdépendance.

²²⁶ Par exemple, « par les professeurs qui ont 25 élèves devant eux » (R1.7).

7.4 L'influence du directeur selon les répondants

Nous approfondirons notre lecture de la situation en interprétant les résultats sous des angles différenciés. Premièrement, notre analyse s'appuie sur les témoignages de chaque répondant. Chacun incarne des facultés particulières et représentatives des conditions propices à l'ART ADMINISTRATIF. Chaque répondant a communiqué un récit qui témoigne sa sensibilité à l'influence du directeur. Chaque récit dévoile une logique, selon le sens que chaque répondant donne à l'influence du directeur. Ensuite, nous prendrons en compte l'agrégat des réponses pour visualiser la forme que l'influence du directeur peut prendre. Puis nous analyserons cette forme générale en fonction de chaque moyen d'action qui représente un vecteur du champ de forces de l'influence du directeur. Nous expliquerons après coup pourquoi l'influence du directeur serait davantage habilitante. Finalement, nous analyserons si cette influence peut générer les effets escomptés à chaque étape.

7.4.1 Évaluations individuelles de l'influence du directeur

Le Tableau 7.3 donnait un aperçu général des scores que les répondants ont accordé au contrôle que le directeur exerçait sur les divers moyens d'action. Les synthèses d'entrevues présentées à l'Annexe F offrent un aperçu des récits offerts, par chaque répondant, avec une représentation graphique du contrôle exercé par le directeur, sur les moyens d'action, à chaque étape, pour les influencer. Chaque récit abrite une logique singulière que nous faisons ressortir en soulignant l'importance et l'inclinaison (positive ou négative) de cette influence.

7.4.2 L'interprétation du directeur de l'EP1

Qui mieux que le directeur pour exprimer la complexité de son rôle, et l'étendue des responsabilités d'un poste de directeur d'école : « directeur, secrétaire, policier, TES, toutes ces réponses sont bonnes [...] c'est très, très, très vaste ». Il serait difficile de donner une description rapide. Un directeur doit être prêt à tout, sans être spécialiste dans tout, et faire preuve de jugement : « c'est tellement d'imprévus qu'il y a des directions qui diraient moi je ne gère pas les cas d'élèves, c'est la TES qui le fait, puis si elle n'est pas disponible, les professeurs ils vont attendre, moi je ne suis pas capable [...] il y en a qui vont faire plus que moi, tsé, cé pas coulé dans le béton de dire bien, ça c'est ma tâche, et rendu à cette ligne-là, c'est pu ma tâche ».

Plus formellement, « on se doit d'être gestionnaire pédagogique, c'est notre rôle principal ». Le temps pouvant être accordé à ce rôle est en compétition avec les autres obligations de l'emploi : la planification et le contrôle budgétaire, la reddition de comptes, la gestion des ressources humaines, la gestion des élèves, les sorties éducatives, la collaboration avec le milieu et le conseil d'établissement, voir à la réalisation des projets spéciaux, et d'assurer le suivi aux demandes du MELS et de la commission scolaire. C'est également créer une équipe dynamique « pour pas que chacun des individus travaille dans son coin [...] qu'ils savent qu'ils peuvent s'appuyer l'un sur l'autre, ils peuvent s'appuyer sur moi ».

Le directeur souligne la complexité de son rôle qui rejoint les élèves, la commission scolaire et l'équipe-école. Il est tout à fait d'accord qu'il doit envisager des solutions originales pour adapter le Régime pédagogique du MELS ou le cadre administratif de l'école. Non pas pour déroger, mais plutôt pour combler des vides, en agissant dans le prolongement des attentes formelles. Pour faire avancer les choses, l'initiative et la créativité sont importantes. Elles doivent s'appliquer à toute l'équipe-école.

La créativité dépend d'une relation de confiance qui permet de trouver et de communiquer la bonne « perspective » dans laquelle les changements doivent être introduits : « il faut toujours

le voir dans une perspective ». La relation de confiance, avec l'équipe, repose sur la connaissance intime du milieu, « et une fois qu'on le connaît, bien là, on peut s'en imprégner comme il faut, puis travailler avec des appuis ». Sans cette expérience du milieu, il lui aurait été beaucoup plus difficile d'influencer l'équipe-école, pour surmonter les résistances à l'égard des conventions de gestion. La perspective des enseignants était « oui, mais ça va s'ajouter à ma tâche ». Mais la perspective à apporter est l'occasion de substituer ce qui fonctionne à ce qui ne fonctionne pas : « il y a des choses qui ne fonctionnent pas! Bon, bien on tasse ça, et on en essaye d'autres ». Les enseignants vont « embarquer » parce qu'ils veulent la réussite des élèves²²⁷.

Le directeur prend clairement position sur des sujets délicats, justement, comme l'évaluation, qu'il considère « primordiale », tant pour les enseignants que pour le personnel-cadre. Lorsque tout le monde fait son travail consciencieusement, les personnes en place sont « les bonnes », à savoir, celles qui maîtrisent les compétences de l'emploi. Il leur sera plus facile de jouir de la discrétion dont ils ont besoin. La supervision directe devient alors moins importante²²⁸, on pourrait dire aux enseignants : « annuellement là, je ne vous superviserai pu, je vais vous évaluer, pour regarder ce qu'on a mis en place, est-ce que vous l'avez respecté, est-ce que ça donné de bons résultats ? ».

Cet environnement justifie une gestion participative²²⁹ « la première chose d'abord et avant tout, je ne suis pas seul par rapport à la problématique ». La cooptation des parties prenantes dans le processus de décision implique l'ouverture du directeur à se laisser influencer « assurément, assurément! Je ne suis pas fermé ». Les problématiques ressortent normalement du terrain, « je veux avoir leur *feeling* [...] donc je vais les consulter pour regarder, ça va être la première chose, puis je vais consulter aussi les collègues par rapport à ça », par conséquent : « très d'accord » qu'on puisse l'influencer : « pas toujours, mais oui-oui-oui, on m'influence ».

Le directeur considère que la direction générale de la commission scolaire est la détentrice d'influence formelle la plus importante, sans toutefois dominer les décisions de l'école au quotidien. Ce ne sont pas non plus le CE ou les parents qui ont le plus d'influence, mais

²²⁷ Le moyen d'action normatif est associé à ce moment d'inspiration.

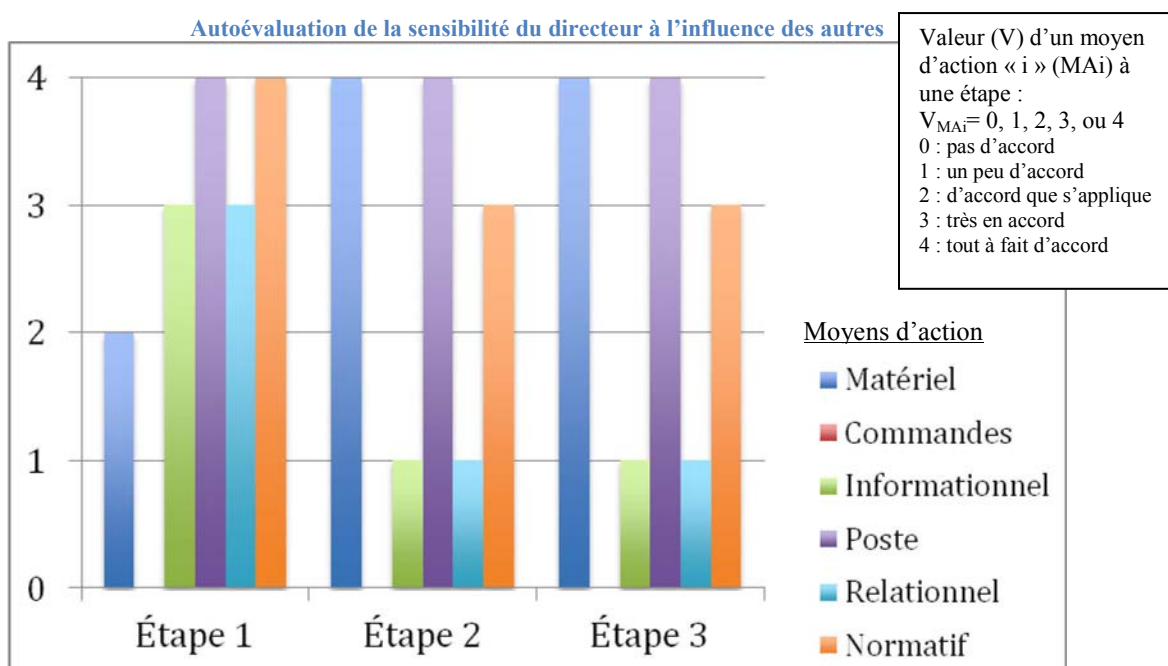
²²⁸ Le mécanisme de coordination « gestion par résultats » se substitue à celui de la « supervision directe ».

²²⁹ Permettant aux enseignants de participer aux décisions selon leur imputabilité.

l'équipe qui travaille avec les élèves, « si je mets quelque chose en place qui est invivable, pas faisable, c'est eux qui se trouvent pris avec ». L'adhésion serait impossible. L'influence ressentie de ce groupe est positive. Il y a une impression d'aller dans le même sens.

En ce qui concerne le contrôle des moyens d'action par ceux qui l'influencent (Graphique R7.1), tout dépend des dossiers et des personnes en cause, « on ne peut pas dire qu'il y en a un qui ne s'appliquera jamais ». À la première étape, l'influence du DGAAE provient surtout du contrôle des moyens d'action commandes (directives et orientations), matériel (d'accord) pour habilitier l'action, et informationnel. Pour les enseignantes, le directeur se sent particulièrement sensible au contrôle des moyens d'action normatif, positionnel, relationnel, informationnel, et puis matériel. Le directeur accorde une grande importance au poste d'enseignant, en contact avec les enfants, et ceux-ci peuvent exercer une influence positive, lorsque c'est pour le bien du milieu, dans la vision de l'établissement.

Graphique 7.1 Contrôle que les parties prenantes exercent sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes à l'endroit du directeur (R6.8)



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

À la seconde étape, l'influence exercée par l'équipe-école est le plus souvent contraignante, particulièrement à l'endroit des ressources insuffisantes, « alors on les trouve ». L'influence peut également s'exercer sur la base du moyen d'action positionnel selon leur maturité en poste « ils connaissent leur job, je leur fais confiance » ainsi que le contrôle du moyen normatif lorsque le besoin de la clientèle est mis en premier plan. En ce qui concerne la commission scolaire, l'influence s'exerce surtout à la première étape, une fois les attentes établies, le DGAAE ne s'implique pas dans les décisions qui reviennent à l'école. La troisième étape devrait être la même que la précédente. Toutefois, pour faire avancer les choses, il pourrait faire jouer les commandes, ou accentuer le contrôle du moyen d'action normatif.

Pour le directeur, son jugement doit s'élever au-delà de gérer une charge de travail ou des demandes de ressources supplémentaires en réponse aux besoins immédiats. Comme il le fait valoir, il doit, dans le changement, exploiter des opportunités, et délaissier ce qui ne convient plus en faveur de ce qui fonctionnera mieux à long terme. La formation continue, l'apprentissage ont un rôle important à jouer pour « mettre des choses en place, justement, pour répondre aux besoins, et on n'aura pas besoin d'aller chercher des moyens externes pour répondre justement à ces besoins là ».

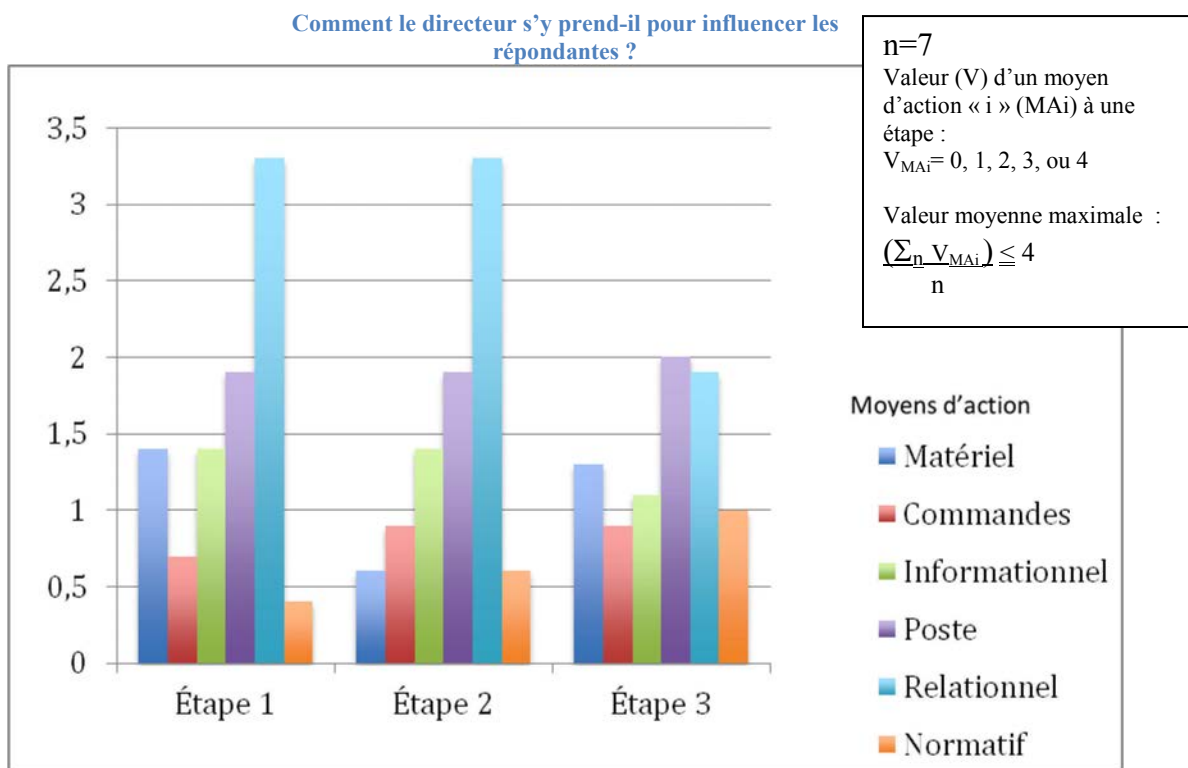
Faire preuve de bon jugement c'est également le raisonnement critique du directeur qui évalue la cohérence entre les changements à court terme et la vision à long terme, et qui doit s'assurer de mettre en place des conditions viables. Par exemple, dans cette pensée à long terme, il serait nécessaire de développer des compétences pour enseigner aux élèves TED, mais cette entreprise risque de devenir plus difficile lorsque les budgets de formation sont coupés de 25%. Avoir un sens critique, c'est de déceler les problématiques potentielles, comme le risque qu'engendre une diminution du budget destiné au renouvellement et à l'amélioration de l'inventaire informatique, lorsque les acquisitions augmentent.

7.4.3 La forme que prend l'influence du directeur aux trois étapes

Le Graphique 7.2 de la page suivante reprend les données du Tableau 7.3. Il offre un aperçu visuel de la valeur moyenne obtenue de l'agrégat des scores que les répondants ont assignés au

contrôle que le directeur exerçait sur les moyens d'action, par étapes. L'échelle correspond à l'échelle (0 à 4) utilisée lors de l'entrevue, ainsi que dans la présentation graphique des réponses individuelles²³⁰ à l'Annexe F. Cette représentation n'a pas pour objet d'inférer statistiquement un profil moyen de l'influence que le directeur exercerait sur l'ensemble de la population de l'EP1. Le nombre de répondants est trop restreint, et soumis à un biais de sélection en faveur de conditions qui permettent d'étudier l'ART ADMINISTRATIF.

Graphique 7.2 Influence davantage positive du directeur sur l'ensemble des répondants par étapes



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

Nous pouvons constater au graphique 7.2 l'étendue du contrôle que le directeur peut potentiellement exercer. Le contrôle de chaque moyen d'action peut se manifester et expliquer l'influence du directeur. L'influence positive a tendance à être dérivée du contrôle des moyens

²³⁰ Dans le du DGAAE, l'évaluation de l'influence du directeur de l'EP1 est celle que le DGAAE assigne à la majorité des directeurs d'établissements. Pour préserver l'anonymat du directeur de l'EP1, ce dernier n'a pas été identifié comme destinataire d'influence. Les indices recueillis sur le terrain laissent entendre que l'influence du directeur de l'EP1 serait davantage positive à l'endroit du DGAAE, notamment de par les propos de la présidente du CE, et du directeur lui-même.

d'action les plus influents, à l'exception du moyen d'action normatif, peu ressenti par la plupart des répondants. Le contrôle du moyen d'action relationnel serait le plus indicatif, suivi du moyen d'action positionnel. Le contrôle du moyen d'action normatif est toutefois relativement très peu déterminant.

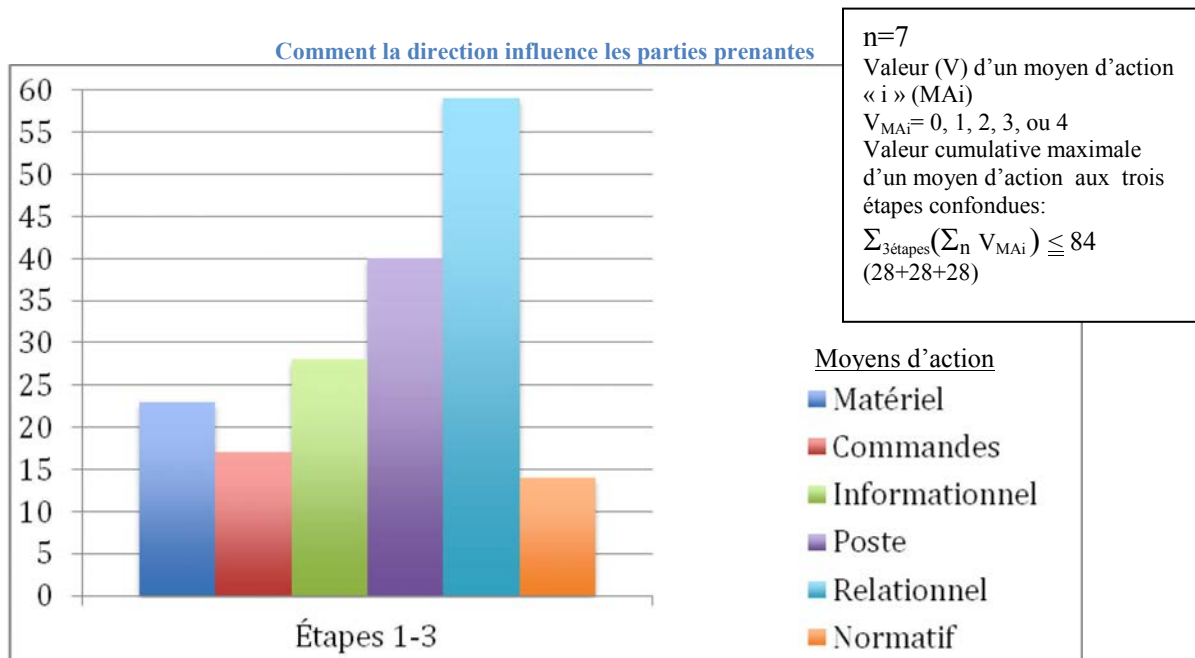
La variation la plus marquée se produit au passage de la seconde à la troisième étape. Le contrôle du moyen d'action relationnel devient légèrement moins important par rapport au moyen d'action positionnel, tandis que le contrôle du moyen d'action normatif peut remplir un rôle plus important auprès de certaines répondantes. Les résultats cumulatifs des deux premières étapes sont sensiblement comparables, bien que les réponses individuelles puissent varier d'une étape à l'autre. Toutefois, précisons-le, différentes logiques individuelles se superposent. Elles dépeignent un besoin variable d'exercer un contrôle sur tous les moyens d'action qui seront analysés à la prochaine section.

7.4.4 Analyse du contrôle exercé sur chaque moyen d'action

Dans cette section, l'analyse de chaque moyen d'action permettra d'interpréter comment ils alimentent le « champ de forces » qui permettrait au DG d'exercer une influence dans le cadre d'une fonction stratégique. Les réponses suggèrent l'interdépendance des moyens d'action, en fonction de la situation, « ça va dépendre, on a un rôle politique veux veux pas comme direction d'école » (R1.8). Le directeur ne croit pas qu'il soit possible d'envisager qu'un moyen d'action ne s'appliquerait jamais. La façon d'influencer ne sera pas non plus la même s'il est question de considérations administratives ou pédagogiques, ou s'il s'agit des enseignants ou de la DGAAE. Il y a lieu de nuancer le contrôle des moyens d'action en fonction du destinataire et des sujets en cause.

Le graphique 7.3 qui suit à la page suivante reprend les données présentées au Tableau 7.4, pour offrir une représentation plus imagée de l'importance relative du contrôle que le directeur exerce sur chaque moyen d'action. La valeur accordée à chaque moyen d'action a été obtenue en additionnant les scores accordés précédemment par chacun des répondants. Elle explique l'influence du directeur, aux trois étapes confondues.

Graphique 7.3 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action toutes étapes et répondantes confondues



Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action

Mais il ne faut pas non plus perdre de vue que l'influence agit comme une totalité, comparable à un champ de forces. Si chaque moyen d'action correspondait à une teinte, et l'inclinaison positive – négative à une tonalité (éclairée – sombre), l'influence du directeur serait comparable à un champ de forces prenant une couleur plus ou moins changeante, et plus chaude ou froide, au gré des situations. Cette couleur laisserait une impression variable selon les perturbations, le positionnement et la sensibilité du destinataire. Chaque moyen d'action sera présenté à partir de la page suivante en ordre décroissant d'importance, selon le score²³¹, en précisant la fréquence à laquelle il fut considéré comme actif²³². Pour chaque moyen d'action, le score provient du Tableau 7.3, de l'addition des valeurs assignées par les répondants, et la fréquence représente le nombre de fois un répondant a signifié que le directeur l'influencerait par ce moyen d'action.

²³¹ Score maximum possible de 84 pour un moyen d'action (valeur maximale de 4 x 7 répondantes x 3 étapes).

²³² Chaque répondant pourrait référer trois fois à un moyen d'action (aux trois étapes). La fréquence maximale possible au total est de 21 (7x3). Chaque moyen d'action pourrait être identifié par les 7 répondantes, trois fois.

Le plus déterminant : MA relationnel (score : 59/84 ; fréquence : 18/21 ; n=7)

Le contrôle du moyen d'action relationnel est le seul à avoir été annoté par tous les répondants à au moins deux étapes. Relativement, il est le plus important aux deux premières étapes, et deuxième à la dernière étape, après le moyen d'action positionnel. L'environnement de travail est socialisant, un lieu d'échanges interpersonnels, très représentatifs du climat attendu, « si je me fis à ma personnalité, le premier c'est relationnel » (R1.1). À certains égards, l'intervention auprès des enfants est de voir à leur éducation sociale. À d'autres égards, la complexité des cas et des situations rend le travail en équipe nécessaire.

Pour les membres de l'équipe-école, les discussions franches semblent incontournables pour entretenir un climat de confiance, tout en acceptant que certaines décisions et responsabilités demeurent du ressort du directeur (R1.7). Par conséquent, l'influence du directeur s'exerce beaucoup sur la base du moyen d'action relationnel, « la direction est très habile, très habile à toujours faire confiance à son personnel, mais quand même l'influencer » (R1.5), sans blesser précise-t-on, toujours dans le respect (R1.4). Entretenir une bonne relation avec le directeur, sur la base d'échanges authentiques, apparaît un incontournable (R1.5;R1.7).

On souligne en particulier l'importance de l'écoute et de la disponibilité de ce directeur, « la première chose, c'est que c'est quelqu'un qui va nous écouter [...] il va nous questionner pour être sûr qu'on fait le tour du problème, puis après, il va voir avec nous si on a déjà pensé à quelque chose, il va nous conseiller s'il voit qu'on manque d'idées » (R1.4). L'écoute dépend non seulement du directeur, mais des répondants, de sa perception de son propre pouvoir d'écoute : « on se met à l'écoute, je me mets à l'écoute, puis lui propose [...] puis si cela a du bon sens, je dis ouais, ça l'a du bon sens, si je ne suis pas en accord, je vais dire OK, je vais le faire, mais si je ne suis pas en accord, je vais lui dire pourquoi. » (R1.6). Le sentiment d'être écoutée, de pouvoir exprimer son accord ou désaccord semble plus important que d'avoir raison ou non. Le contrôle du moyen d'action relationnel devient une condition à la perception d'une influence positive : « il faut que j'aie une belle relation avec, il faut que j'aie une relation amicale, il faut que j'aie jaser avec ... » (R1.6). C'est l'occasion de tenir compte des dimensions plus subjectives : « le côté émotions rentre aussi » en jeu (R1.7).

MA Positionnel (score : 40/84 ; fréquence : 15/21 ; n=7)

De façon consistante à toutes les étapes, les compétences associées au poste de directeur permettent à son titulaire d'en dériver une influence. Le directeur peut être associé à un « patron » à qui on concède, à ce titre, une autorité (R1.6). Cette influence « peut être nécessaire » (R1.5) parce « qu'on va toujours voir avec lui sa position dans ça » (R1.4), il est très présent. Le poste de directeur permet de faciliter les bonnes relations parce qu'il participe activement au processus « c'est lui le directeur » (R1.4), et « c'est non négligeable non plus, c'est sûr parce que des fois t'en a besoin de cette influence-là et de cette référence-là, parce que c'est lui qui porte le chapeau là » (R1.5). Au CE on s'attend qu'il puisse porter un jugement qui tienne compte de l'ensemble des facteurs en cause que lui seul est en position d'évaluer (R1.2, R1.4, R1.6).

Informationnel (score : 28/84 ; fréquence : 10/21 ; n=7)

Les directeurs d'établissements influencent le DGAAE par des informations indicatives sur les pratiques vécues sur le terrain, plutôt qu'en référant à des résultats de recherches. En sens inverse, le contrôle de l'information provenant du niveau supérieur permet à la direction d'influencer l'interprétation des possibilités, des exigences (R1.2) et des « cadres » à suivre (R1.5). Dès la première étape, le directeur peut tenir le rôle de metteur en scène « des informations qui aident la prise de décision » (R1.5). Le directeur influence également, sur cette base, le conseil d'établissement qui n'a pas accès à une vue d'ensemble. Les dossiers que les membres peuvent traiter dépendent de ses explications (R1.6).

MA matériel (score : 23/84 ; fréquence : 10/21 ; n=7)

Dans le cas des directeurs d'établissements en général, le DGAAE place le contrôle du moyen d'action matériel en premier lorsqu'il est question d'exercer une influence contraignante : « on est prêt à le faire, mais on a des contraintes matérielles, on a des contraintes physiques là là, ça marche plus » (R1.1). À l'opposé, ceux qui exercent une influence positive vont trouver des façons de faire. Ils vont dire : « ça été difficile, on l'a fait, c'est réglé » (R1.1).

Pour les membres de l'équipe-école, le contrôle de ce moyen d'action permet à la première étape de délimiter le spectre du possible (R1.6). C'est toutefois à la dernière étape qu'il devient incontournable, lorsque l'action en dépend (R1.5). La perspective que des ressources supplémentaires puissent être injectées n'est pas en soi une source de motivation pour celles en quête de nouvelles solutions, « parce qu'on peut pas compter [...] c'est toujours la dernière chose à quoi on pense » (R1.4). Bien que ce moyen d'action ne soit pas l'élément déclencheur, le directeur peut influencer la démarche, en faisant le nécessaire pour que les ressources ne deviennent pas un obstacle contraignant (un prétexte de ne pas agir). Par conséquent, le directeur exerce indirectement une influence positive par le contrôle de ce moyen d'action : « il est très ouvert quand on a besoin de quelque chose [...] il trouve toujours le moyen de nous équiper des choses dont on a besoin, puis c'est quelqu'un de proactif, il va aller chercher les subventions, j'ai rarement vu ça là, écoutes, il court les subventions pour pouvoir nous équiper mieux » (R1.4).

MA commandes (score : 17/84 ; fréquence : 7/21 ; n=7)

Malgré le besoin d'assumer la mise en œuvre de directives administratives et d'un programme éducatif à l'intérieur des contraintes posées, le directeur ne privilégie pas ce moyen d'action. Ce dernier n'est pas enclin à utiliser les commandes pour imposer ses vues, bien que l'on reconnaisse d'emblée qu'il pourrait en être autrement (R1.4). Potentiellement, le contrôle de ce moyen d'action peut toujours s'appliquer, « il faut que ça arrive des fois, c'est le boss là! il faut que ça arrive, c'est quand même rare » et puis il y a une façon de le faire, de donner des directives qui sont adaptées à la situation » (R1.5).

Au-delà des directives essentielles, ou pour obtenir une décision formelle (R1.6), les commandes sont un mécanisme de coordination peu apprécié « moi je n'ai pas vécu beaucoup les commandes là [...] j'ai été chanceux parce qu'on entend [ailleurs] d'autres choses des fois » (R1.5). On perçoit une atteinte à l'autonomie professionnelle : « t'es toujours libre, exemple, d'utiliser les moyens que tu veux pour enseigner, c'est écrit dans la loi de l'instruction publique » (R1.5). Le contrôle de ce moyen d'action est utilisé en équilibre avec la mise en valeur l'autonomie professionnelle.

MA normatif (score : 14/84 ; fréquence : 4/21; n = 7)

En général, les directeurs d'écoles n'auraient pas recours au contrôle du moyen d'action normatif pour influencer le DGAAE. Au-delà du discours, « ils ont de la misère à dégager une vision d'ensemble [...] ils ne m'influencent pas de la bonne façon ». Le contrôle de ce moyen d'action n'est pas déterminant, et « même les habilitants n'interviennent pas à ce niveau-là ». (R1.1). Le constat est le même de la part de l'équipe-école de l'établissement étudié. Très peu d'intervenantes se sentent interpellées sur cette base (au sens du cadre conceptuel). Seulement deux répondantes ont associé l'influence du directeur au contrôle de ce moyen d'action, et pour l'une des deux, il s'appliquerait uniquement à la mise en œuvre, comme renforcement du sens de la mission (R1.5). Paradoxalement, en ce qui concerne l'influence des autres sur elle-même, la direction de l'école se dit sensible à ce moyen d'action, en faisant le lien avec le bien des élèves et de l'école, et le besoin de s'appuyer sur une perspective.

Le contrôle du moyen d'action normatif pourrait être sous-estimé, ou présent, mais dans une capacité latente. Les répondants font confiance au jugement du directeur et il est plausible que celui-ci puisse, par son active implication, influencer subtilement le schéma qui donne un sens aux interactions vécues au sein de l'établissement. Toutefois, les répondants ne se sentent pas influencés par le renforcement de la mission et d'une vision qui puisse relier l'établissement à l'élaboration de la politique d'éducation.

Position structurale

Le positionnement organisationnel du directeur lui donne accès à une vision périphérique permettant d'influencer la mise en œuvre du projet éducatif et l'actualisation de son contenu. À ce titre, il faut distinguer l'effet dérivé du contrôle du moyen d'action associé à l'importance du poste, du positionnement structural qui permet d'entretenir des liens d'influence avec d'autres bases d'action. C'est-à-dire, d'exercer un contrôle déterminant sur divers moyens d'action, pour influencer les différentes parties prenantes concernées par les sujets en cause.

Les témoignages recueillis suggèrent que le directeur de l'établissement occuperait un positionnement central lui permettant d'être à la jonction stratégique des rapports d'influence,

dans un mode de gouvernance hybride. Au sein de l'établissement, il est aux yeux du CE, du syndicat, et de l'équipe-école, le représentant hiérarchique de la commission scolaire. Mais il est également considéré comme un membre très impliqué de l'équipe-école, et il représente celle-ci dans ses interventions auprès du DGAAE, les parents, et autres détenteurs de pouvoir externes. Il a un réseau de collègues qui vivent des situations similaires à la sienne et avec lesquels il interagit. Il est un « attracteur étrange » (Bovaird, 2008) au point d'intersection de différentes sous-systèmes qui dépendent de mécanismes de coordination les distinguant les uns des autres, selon qu'ils renvoient à l'autonomie professionnelle, à la collégialité, à l'innovation, ou à une régularisation par des rapports plus formels.

La capacité d'exercer une influence non contraignante n'est pas non plus chose acquise. Mis à part le DGAAE, sur les 11 répondantes recommandées par le directeur, six se sont portées volontaires. Les cinq refus suggèrent que certains liens ne soient pas nécessairement simples à activer, pour des raisons d'intérêt, de disponibilité ou autres. Au sein de l'équipe-école, les enseignants forment une base de pouvoir tout aussi important que le directeur. C'est typique d'une organisation où le jugement professionnel tient une place importante, et s'inscrit bien dans la logique de la nouvelle gouvernance publique.

7.4.5 L'inclinaison (positive – négative) de l'influence du directeur

En somme, l'ensemble des témoignages fait ressortir qu'un directeur d'établissement peut influencer les parties prenantes en cause, lorsque des problèmes se présentent, et que des solutions créatives doivent être mises en œuvre. Puisque le témoignage du DGAAE se rapporte à l'ensemble des directeurs, cette perspective sera également présentée. Toutefois, certaines observations concerneront les directeurs en général en tant que collectif, d'autres un sous-groupe plus restreint, auquel nous associons le directeur de l'EP1. Ces distinctions permettront de contraster les différences et de préciser la teneur de l'influence que les directeurs des établissements d'enseignement publics peuvent potentiellement avoir. Les résultats suggèrent que le directeur approché soit relativement un très bon candidat pour cette enquête.

Le DGAAE est « d'accord » que les directeurs peuvent typiquement l'influencer. Ils sont la première source d'influence : « si je ne tiens pas compte de la réalité que me transmettent mes directeurs d'établissements, je n'irai nulle part! » (R1.1). Mais cette influence diffère d'un directeur à l'autre, selon leur capacité à prendre position et d'agir devant des situations irrégulières ou problématiques.

La majorité des directeurs d'écoles éprouvent des difficultés à adapter le Régime pédagogique, et leur influence « je vous dirais que la masse critique là, c'est beaucoup plus contraignant » (R1.1). Les orientations du MELIS soulèvent des résistances : « pour chaque dossier, il faut annoncer, informer, accueillir les réactions, elles sont toujours très vives, toujours, toujours-toujours-toujours, tout ce que le MELIS envoie, sont très vives, après ça, là, il faut former-former-former, là c'est encore une deuxième vague de réactions ». Les frictions se manifestent partout, « la particularité du milieu devient rapidement un frein : on ferait ça si on n'avait pas ce type de clientèle là ; si on avait de meilleurs élèves [...] si les enseignants voulaient [...], mais ce n'est pas partout » (R1.1). Ces directeurs peuvent difficilement exercer une influence positive lorsque les décisions sont difficiles à prendre, « ils vont revalider deux fois, ils retournent voir leur équipe : là madame BBBB on a un autre argument » (R1.1). Les directeurs annoncent qu'ils « veulent beaucoup, mais qu'ils ont des freins [...] je veux, mais mon équipe veut pas, alors on se protège » (R1.1), pour être soutenus envers et contre tous. Certains préfèrent « nous remettre la décision pour éviter de porter l'odieux » d'une décision impopulaire qu'ils devront mettre en œuvre. D'autres, à l'opposé, seront délibérément délinquants, et il faudra les remettre à l'ordre (R1.1). Ils n'en sont pas tous non plus au même point dans leur développement professionnel²³³ (R1.1; R1.8). Certains éprouvent des difficultés à envisager toutes les ramifications de leur rôle²³⁴.

En revanche, certains directeurs peuvent exercer une influence positive, ascendante, beaucoup plus déterminante. Cinq ou six directeurs sur 28²³⁵ exerceraient une influence plus significative (tout à fait en accord) sur le DGAAE. Ils donnent l'impression de pouvoir concilier les

²³³ Le directeur fait remarquer que certains changements auraient été plus difficiles à gérer s'il en avait été à ses toutes premières années comme directeur.

²³⁴ Dont une directrice qui voulait syndicaliser sa fonction.

²³⁵ Le nombre de directeurs varie d'une référence à l'autre selon l'année de référence (en cours ou la précédente).

différentes tensions qui s'exercent à leur niveau. Ils abordent les problématiques comme des occasions d'agir (R1.1). Pour le noyau de directeurs qui abordent les problèmes dans l'optique de trouver des solutions ou des adaptations, leur influence positive a une portée plus significative :

« ce serait tout à fait en accord [influence positive]. Mes directions en qui j'ai énormément confiance et qui sont capables de bien gérer leur école, ils sont capables de la faire avancer au niveau pédagogique, ils n'ont pas peur d'affronter leur école [...] ce qu'ils me disent, je le prends fortement en considération, parce que je me dis, je sais qu'eux autres, ce que j'ai demandé de mettre en application, ils sont capables, ils l'ont fait au fond. S'ils me disent il y a une difficulté, je ne dirai pas qu'il n'a pas bien fait son travail : la difficulté pour moi elle est réelle. Je le prends beaucoup en considération. » (R1.1)

Du point de vue de la présidente du conseil d'établissement, d'entrée de jeu, le CE doit s'adapter au directeur d'école. Il est « le représentant » de la DG de la commission scolaire. Il sélectionne les informations pertinentes, et interprète les obligations. À titre de membre du CE, le directeur a une grande influence sur les décisions²³⁶ et son influence « est importante quand je ne connais pas sur quoi je parle, s'il nous explique » (R1.2). Dès qu'il est question de l'école en général, son influence est déterminante.

En revanche, les représentants de parents au CE peuvent exercer sur le directeur une influence très limitée. Le CE n'ayant aucun pouvoir d'influence sur la direction générale de la commission scolaire, le directeur n'a pas à tenter d'influencer le CE pour intercéder au niveau supérieur (R1.2). De plus, comme les représentants de parents au CE sont rarement porteurs de nouvelles initiatives, le directeur a donc peu d'opportunités à les habiliter (R1.2; R1.8). Selon la présidente, elle considère que le directeur expose de bonnes idées en faisant valoir les avantages des changements. Mais lorsque les justifications couvrent des changements imposés, son influence apparaît plus contraignante, et les avantages pour l'école plus suspects. Le CE peut tout de même exercer une influence en posant des questions sur les dispositions prévues pour rendre les changements possibles, comme ce fut le cas à l'endroit des besoins de la clientèle TED (R1.2). Les parents du CE peuvent également influencer le directeur, leur appréciation de l'importance des concentrations est importante, tout comme les moyens qu'ils peuvent suggérer pour obtenir le point de vue de l'ensemble des parents (R1.8).

²³⁶ Même s'il n'a pas de droit de vote.

En ce qui concerne l'équipe-école, le directeur exerce une influence positive parce qu'il « participe à l'action au besoin » (R1.4); « c'est un directeur qui est très terrain, il intervient avec les jeunes » et s'implique dans les plans d'intervention (R1.7). Dans le quotidien, une bonne équipe-école implique que les enseignants partagent et acceptent les projets des autres, et « le leadership de la direction joue un rôle là-dedans » (R1.5), pour qu'il y ait une chimie entre pairs, « puis quand il [directeur ou pair] t'aide, tu sens que tu es épaulé, tu sens que tu es une équipe, ça va beaucoup mieux » (R1.5). Pour les services administrés par la commission scolaire ou obtenus en sous-traitance, le directeur n'a pas à s'investir autant dans ces domaines. Toutefois, s'il y a des problèmes, c'est tout de même lui qui sera approché, ou qui comble les besoins, par exemple lorsque l'éducatrice spécialisée n'est pas disponible.

On considère que l'influence du directeur est positive, tout en respectant les exigences. Il y a des exigences pour le taux de réussite, et la performance académique. Toutefois, on comprend que cela fait partie de son boulot : « c'est pas un gars qui nous met de la pression, il fait sa job [...] jamais il nous stresse avec ça » comparativement à des directions nerveuses où cela peut devenir « vite assez inconfortable, moi je l'ai déjà connu [...] si la direction n'est pas solide [...] sent qu'elle a des preuves à faire » (R1.4).

L'influence du directeur n'est pas toujours perceptible lorsqu'elle est indirecte et habilitante « je ne dirais pas qu'il influence [...] c'est de nous *backer-là* » (R1.4). Une mère qui interagit avec une enseignante ne perçoit aucunement l'influence du directeur parce que son cautionnement ne lui est pas apparent (R1.3). Par contre, lorsque le directeur intervient plus directement pour approuver une activité, discuter avec elle du financement, et même intervenir pour la discipline, là, l'influence devient une chose plus tangible (R1.3). En certaines circonstances, l'initiative relève du domaine privé, comme dans le cas d'une mère qui prend chez elle, à l'heure du midi, des élèves que le service de garde ne peut gérer (R1.3). Il y a tout de même une habilitation, parce que le directeur valorise les initiatives ainsi qu'une prise en charge²³⁷ qui contribue au développement d'un capital social.

²³⁷ L'école devient un lieu où peut se développer un capital social. Le directeur peut voir à ce que les conditions soient propices à l'auto-organisation.

La perception de l'influence du directeur varie en fonction de la nécessité, ainsi que de la discrétion que les répondantes estiment détenir, sur la base de leur maturité et expertise. Lorsque des situations plus sensibles se présentent, il y a une relation de confiance : « c'est quelqu'un qui a un assez bon jugement puis [...] on va toujours voir avec lui sa position dans ça, puis si on a pas la même position, on va chercher un terrain d'entente [...] c'est quelqu'un qui a un bon jugement, donc on allait vers lui partager les cas épineux » (R1.4). Autrement, l'influence apparaît moins justifiée lorsque la maturité de l'enseignante lui permet déjà de bien connaître les exigences, les possibilités et les limites à l'intérieur desquelles le directeur n'a pas à s'impliquer : « moi elle [la direction] m'influence moins parce que je sais où je m'en vais » (R1.5). L'opinion du directeur aura une influence d'autant plus déterminante lorsqu'elle sera directement sollicitée, « quand j'en ai besoin, je sais où la tirer » (R1.5). L'influence peut résulter d'une démarche commune « le budget c'est moi qui le fait avec lui, on travaille ensemble, pour voir s'il est d'accord ou pas, [...] c'est lui le grand patron » (R1.6), ou même d'un échange de perspectives « on va essayer ensemble d'adapter » (R1.7).

La GPR offre un mécanisme d'influence plus structuré, depuis trois ans. Deux rencontres sont prévues dans l'année avec chacune des enseignantes, dans une approche formative, plutôt que dans l'optique d'un contrôle hiérarchique. Premièrement pour voir ce qui s'est fait l'année précédente « on se fixe des objectifs ensemble, et le leur dis, en avril – mai, on se revoit, puis on regarde qu'est-ce que ça a donné ». Le but est d'évaluer la progression, et les enseignantes ne se sentent pas jugées (R1.8). Mais, il est clair aussi que l'évaluation sommative pourrait prendre plus de place si les résultats étaient absents sans justifications plausibles.

Même si l'influence du directeur est davantage habilitante, il peut arriver qu'elle soit également contraignante « il y a des cadres à suivre c'est sûr, ils sont là aussi pour ça eux autres [les directeurs], des fois, pour nous aider à nous rappeler qu'il y a des cadres » (R1.5). Le fait que le directeur puisse définir « le cadre où c'est raisonnable d'agir » n'est pas nécessairement perçu comme injustifié, au contraire, « ça aide, ça aide définitivement » (R1.5). Le directeur peut indiquer ce qui est « moins faisable ». L'influence est habilitante lorsqu'il y a sentiment de travailler conjointement (R1.7), « je n'ai pas encore été contraint dans mes choix ici, on a pu faire bouger les affaires, adapter des affaires » (R1.7). Elle voit toujours une justification qui

puisse être partagée, bien qu'elle reconnaisse que le directeur pourrait avoir une autre approche et imposer ses vues « tsé il est le boss, si y décide autre chose, il décide autre chose, comme je vous dis, ce n'est pas arrivé » (R1.7) au sens que le moyen d'action normatif prend le dessus pour cette répondante ; les commandes à titre de mécanisme de coordination ne sont pas nécessaires « il les passe comme ça là, dans le fond » (R1.7) lorsque les exigences sont bien comprises, l'influence dépend de la possibilité de trouver une façon convenable de répondre aux problèmes soulevés : « il faut que ça me convienne, c'est ça là, dans le sens qu'il ne m'imposerait pas des solutions qui ne me conviendraient pas là, en fait, présentement, on a une direction qui nous appuie dans nos démarches, il peut nous conseiller si on a besoin, mais il va toujours nous appuyer » (R1.4). En cas de divergence, la confiance que le nécessaire sera fait pour trouver une solution satisfaisante éclipse le sentiment de contrainte : « on discute pour trouver un terrain d'entente [...] on va toujours voir sa position dans ça, puis si on a pas la même position, on va chercher un terrain d'entente » (R1.4).

L'influence positive s'appuie sur le respect des rôles respectifs, une confiance mutuelle, et dans le jugement du directeur de pouvoir faire la part des choses : « ce n'est pas quelqu'un avec qui t'as le gout de jouer dans le dos, c'est quelqu'un qui a un bon jugement » (R1.4, à titre de représentante syndicale). On reconnaît que les enseignants jouissent d'une liberté d'expression, et que même dans les revendications syndicales « on est capable de comprendre que lui, en tant que direction, il y a des moments qu'il ne peut pas dire comme nous, c'est impossible pour lui là, il irait à l'encontre de tout ce qu'il reçoit d'en haut [...] on le sait que lui, il ne peut pas dire autrement [...] il donne sa position, après ça il respecte » (R1.4 comme représentante syndicale). Ce qui pourrait être interprété comme une influence contraignante ne l'est pas nécessairement lorsqu'il y a un sentiment que le directeur a peu de discrétion, et qu'il y a un sentiment de respect.

L'influence est habilitante « parce que, comme je vous le dis, c'est une question de jugement, quand c'est le gros bon sens » (R1.4). Une influence positive sous forme d'encouragements qui ont pour effet : « une poussée dans le dos, d'élan là, oui! C'est super important » (R1.4). La grande accessibilité du directeur contribue à la sensation d'être encouragé, par exemple « si on doit rencontrer des parents, puis qu'on veut qu'il soit là, il va nous le proposer, ou si on lui

demande, il va être là, c'est vraiment du début à la fin, ça part de l'écoute du problème, la recherche de solutions, sa présence, son appui face à notre démarche » (R1.4)

L'âge et l'expérience de la répondante (R1.6) lui confèrent un haut niveau de maturité dans son poste qui a une incidence sur la perception de contrainte. Étant donné qu'elle sait ce qu'elle a à faire, lorsque le directeur doit s'impliquer, c'est qu'il y a un obstacle, et que de son intervention, il pourrait en ressortir des orientations avec lesquelles elle pourrait ne pas être tout à fait en accord (R1.6). D'autre part, la disposition des lieux peut avoir un effet structurant qui génère des contraintes qui ne proviennent pas tant de la direction, que du sentiment d'être en marge du groupe des enseignantes qui est un important détenteur de pouvoir : « il a fallu que je parle fort [...] j'étais seule contre une grosse équipe ». Le sentiment de contrainte s'exprime parfois par rapport à une influence qui se veut habilitante, mais qui ne l'est pas d'une façon aussi soutenue que la répondante le souhaiterait (R1.6).

Le groupe qui exerce une influence de premier plan sur le directeur est l'équipe-école en contact avec les élèves. Le projet éducatif doit être réalisable pour susciter une adhésion « parce que si je mets quelque chose en place qui est invivable, pas faisable, c'est eux qui se trouvent pris avec » (R1.8). Il y a un besoin de cooptation. Comme le directeur se garde bien de tout décider à l'avance, l'influence exercée sur lui, lui paraît positive : « la plupart du temps, je vous dirais qu'on va dans le même sens que j'avais pensé » (R1.8). Il connaît son milieu, et la confiance mutuelle entre lui et son équipe-école permet de dégager un sens commun qu'il est toujours possible de « bonifier ».

Lorsque des alternatives lui sont présentées, le directeur n'y verra pas non plus une influence contraignante, pourvu que des solutions mieux adaptées lui soient présentées. En référence à un dossier récent qui avait initialement suscité une « levée de boucliers », les arguments n'étaient pas convaincants : « il n'y a pas de solutions avec ce que vous me dites là; je dis on s'en reparle, puis il y a des solutions qui sont venues d'eux après, et là je dis on l'a! Là on tient quelque chose. » (R1.8) Le directeur peut imposer des contraintes, comme il peut s'ajuster en réaction à l'influence des autres, lorsque les alternatives présentent des solutions satisfaisantes.

Le DGAAE souligne que les directeurs des établissements d'enseignement peuvent exercer une influence plus déterminante particulièrement dans les champs où la commission scolaire n'a aucune prétention d'intervenir directement (R1.1) :

- Collaboration parents – professeurs,
- L'adhésion des enseignants, des éducateurs en soutien, des professionnels à leur projet éducatif « c'est leur travail »,
- Le moral et la santé du personnel.

7.4.6 L'influence du directeur en trois étapes – les effets

L'ensemble des données permet de conclure que non seulement le directeur peut exercer une influence davantage positive, et d'analyser les effets de son influence, à chacune des trois étapes du processus d'évaluation, à savoir :

- Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P_1) ;
- Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P_2) ;
- Étape 3 : prendre action pour changer la situation (P_3), score moyen de 3.14 / 4 ;

Les répondants ont été invités à évaluer l'influence du directeur aux trois étapes mentionnées ci-dessus, et les scores présentés ci-dessous (échelle de 4) ont été introduits au Tableau 7.2. Les répondants considèrent les trois étapes pertinentes. Nous nous sommes référés à des situations vécues au cours de la dernière année.

Étape 1 (P_1) : effets observables associés aux indicateurs $I_{1,n}$

L'influence du directeur (score 3.14 / 4) a pour objet de :

P_1 identifier des problèmes et des solutions qui puissent transcender le cadre administratif pour tenir compte de la diversité des intérêts en cause.	$I_{1,1}$ Identifier des problématiques.
	$I_{1,2}$ Remettre en question la réglementation/normes.
	$I_{1,3}$ Envisager des solutions innovatrices.

La première étape est fondamentale. Elle détermine s'il est possible de transcender le cadre administratif, pour reconnaître les problèmes ($I_{1,1}$) et envisager des solutions ($I_{1,3}$). Elle signale l'étendue de la marge de manœuvre du directeur, et du pouvoir discrétionnaire des répondants.

Le DGAAE souligne l'importance des directeurs qui sont en recherche de solutions des autres. Ces directeurs remplissent un rôle habilitant parce qu'ils vont « m'amener une solution, moi c'est ça que j'aime, quand je sens qu'ils sont en réflexion [...] ils vont arriver en recherche de solutions [...] je peux pas me fermer quand je vois que les gens sont là pour réfléchir avec moi » (R1.1). Contrairement à celles qui voient continuellement des « freins, les directions qui sont en quête de solutions exercent une influence significative :

« les positifs vont m'influencer beaucoup, honnêtement là! Les très facilitateurs vont m'influencer beaucoup! Parce que je pars du principe que je me dis, elle, c'est une bonne direction²³⁸, si elle me parle d'un problème, c'est parce qu'il y en a un. Ça fait qu'elle va m'influencer beaucoup pour que je me mette en recherche de solutions pour tous les autres qui l'ont pas encore vu et qui vont m'en parler deux semaines plus tard ». (R1.1)

La recherche de solutions et l'identification des problématiques sous-entendent d'entrée de jeu des choix stratégiques sur ce qui peut être remis en question, tant à l'égard du « quoi », que du « comment »²³⁹. La teneur politique dépend des sujets en cause, et certaines orientations sont plus difficiles à remettre en question (R1.2). Il revient alors au directeur d'introduire une perspective qui sera tenue pour légitime (R1.8). L'intégration d'élèves TED en classe régulière est un choix de société (R1.8) dont la mise en application a soulevé des résistances au sein de l'établissement (R1.2), et provoqué un roulement de personnel (R1.4 ; R1.6). Pour le directeur, identifier un problème ne se réduit pas à soulever la présence d'élèves TED. Ils font partie de la mission, et de la perspective à travers de laquelle l'influence du directeur se justifie. Les problématiques et les solutions interprétées dans cette perspective ont favorisé des changements qui accentuaient la « relation d'aide » (R1.6).

La façon dont le directeur s'y prend pour représenter les problèmes, orienter les remises en question, et encourager la poursuite de solutions innovatrices, donne le ton à l'influence qu'on lui accordera tout au long du processus d'évaluation. Le DGAAE précise que pour exercer une influence déterminante à son endroit, les directeurs d'établissement doivent d'abord « trouver le tour de me l'apporter [problème et perspective] » (R1.1). C'est l'occasion d'entamer un processus de cooptation, en prenant en compte la perspective de ceux qui sont affectés par une

²³⁸ Pour adapter, prendre des décisions et des actions face aux imprévus.

²³⁹ La présidente du CÉ précise que le directeur doit se montrer sélectif dans les remises en question des directives transmises par le DGAAE pour ne pas amoindrir son influence.

situation problématique, mais aussi les collègues : « je veux avoir leur *feeling* ». Il y a une relation intersubjective : « je ne suis pas tout seul » (R1.8).

La nature du problème et la maturité des personnes en poste dans leurs fonctions ou rôle affectent comment l'influence sera exercée, mais, d'entrée de jeu, les répondants soulignent l'importance d'établir une bonne relation interpersonnelle : « la prise de contact [relationnel] passe en premier rang » (R1.1); « c'est vraiment des discussions, tout simplement, c'est vraiment moi, je rentre, j'ai une idée, puis il va dire oups, ce côté-là ça va être moins faisable, là on va essayer ensemble d'adapter » (R1.7). L'écoute et la disponibilité couplées avec la crédibilité qu'on accorde à son jugement sont le point de départ : « il va être capable de nous conseiller, et en fin de compte, il va nous accompagner dans notre démarche » (R1.4). C'est l'occasion d'engager une relation de confiance authentique : « le côté émotions rentre aussi, c'est sûr ... je peux dire tout ce que je veux, il va me répondre tout ce qu'il veut, y a pas de déguisement, c'est vraiment franc là » (R1.7).

Pour sa part, le directeur se voit plus influençable si des idées innovatrices lui sont présentées, et qu'elles apportent « un plus pour le milieu [...] si c'est un plus pour la personne, ça, ça ne me touche pas du tout! » (R1.8). En ce qui concerne l'influence exercée sur lui par les enseignants, il se dit pour sa part sensible, en ordre d'importance, au contrôle des moyens d'action positionnel, normatif, relationnel, informationnel et dans une moindre mesure, matériel (R1.8). Pour sa part, il considère exercer un contrôle plus déterminant du moyen d'action positionnel, lorsque les sujets en cause tombent dans un champ où son expertise est respectée, par exemple, des cas TED auprès du DGAA et des collègues, et les TI avec les enseignants (R1.8).

Étape 2 (P₂) : effets observables associés aux indicateurs I_{2,n}

L'influence du directeur (score 2.86 / 4) a pour objet de :

P₂ sélectionner un mode d'action pour mitiger des situations complexes d'intérêt sociopolitique (Annexe A).	I _{2,1} Décider de combler des vides.
	I _{2,2} Décider d'adapter.
	I _{2,3} Décider de déroger.

Le directeur est appelé à mitiger des situations complexes d'intérêt sociopolitique, mais la séparation avec les étapes limitrophes n'est pas toujours tranchante, tout dépend des sujets et

des acteurs en cause. Lorsque les options envisageables ont été clarifiées en première étape, le directeur n'est pas nécessairement porteur de toutes les décisions opératoires (R1.5) bien qu'il puisse les avoir influencées en amont du processus. Une répondante d'expérience précise qu'elle prendra ses propres décisions par la suite, l'influence du directeur ne se fait pas sentir à moins que la situation ne se développe autrement qu'anticipée : « si ça touche vraiment quelque chose qui pourrait éclater, là je vais y aller » (R1.6).

Dans les situations plus critiques au paysage sociopolitique, ou lorsque des changements peuvent obliger une révision des priorités et des ressources assignées, tous considèrent que les décisions concernent le directeur. Il a donc l'occasion d'influencer les choix qui ont une teneur stratégique. Celui-ci n'éprouve également aucune difficulté à prendre des décisions qui impliquent l'équipe-école. Il peut faire une lecture de ce qui convient ou non. Il était très à l'aise de prendre la décision de participer à la présente étude, sans référer au DGAAE, ou encore au CE.

À la lumière de l'ensemble des témoignages, il y a beaucoup de latitude pour se montrer créatif en marge du cadre prévu (I_{2.1}), mais non pour en déroger (I_{2.3}) (R1.1, R1.2, R1.8). Le directeur appuie délibérément les décisions qui renforcent les attentes du MELS et de la DG de la commission scolaire. Il est le porte-parole du palier hiérarchique supérieur (R1.2; R1.8), et son influence supporte les décisions dont il a le mandat de faire respecter (R1.2; R1.4; R1.8). Lorsque les décisions sont ainsi déjà prises, le CE n'a que peu d'influence sur celles-ci. Il est donc plutôt attendu de combler des vides (I_{2.1}) et d'adapter dans le prolongement du cadre prévu (I_{2.2}) par le MELS et la DG de la commission scolaire, mais non de remettre en question.

Le contrôle du moyen d'action relationnel demeure important (R1.5), « c'est toujours celui-là » (R1.7), mais le moyen d'action normatif, bien que rarement soulevé, peut parfois faire surface « c'est vraiment, c'est vraiment ces deux-là là, le besoin de l'élève, les valeurs, puis comment nous on est bien là, là-dedans aussi » (R1.7). Le respect occupe une place centrale, pour permettre de partager les enjeux en cause, et pour connaître et comprendre la position de la direction. Même lorsqu'il y a des divergences, un terrain d'entente demeure toujours envisageable, parce qu'on reconnaît que le directeur a la compétence nécessaire pour occuper le poste et de faire preuve de bon jugement à la lumière des divers enjeux en cause (R1.4).

Étape 3 (P₃) : effets observables associés aux indicateurs I_{3,n}

L'influence du directeur (score 3.14 / 4) a pour objet de :

P₃ Prendre action pour <i>changer</i> la situation et générer une puissance d'agir collective qui s'adapte à un environnement <i>dynamique</i> .	I _{3,1} Mettre en œuvre de changements.
	I _{3,2} Impliquer les parties prenantes.
	I _{3,3} Orienter la mise en œuvre.

Les étapes antérieures sont pertinentes dans la mesure où elles alimentent une puissance d'agir (I_{3,1}). La mise en œuvre des décisions apparaît à tous parsemée de ces frictions qui absorbent de l'énergie (Clausewitz dans Hahlweg, 1980), « il y en a beaucoup même, bulletins, GPR, l'instruction manuelle vs HDAA, il y en a plein là » (R1.1), puis « ça arrive qu'on a pas tout pensé » (R1.8) aux étapes précédentes. Le besoin de réagir rapidement supplante le besoin de planifier (R1.2). Ajustements ou remises en question, le directeur est appelé à s'impliquer (I_{3,2}) pour appuyer l'action « il fait partie de l'équipe, il participe avec la TES de l'école, avec les parents [...] si on a besoin d'outils particuliers, il va, dans la mesure du possible, il va s'arranger pour qu'on les ait » (R1.4). Cette participation est importante parce qu'il peut faire une différence, par exemple, lorsque les parents ne collaborent pas, « des fois c'est une grosse limite » et « par rapport aux parents, lui c'est le directeur, puis comme y é beaucoup présent, ça amène, ça met un poids » (R1.4).

Le directeur exerce une influence positive auprès d'agents de changements réceptifs, mais peut aussi exercer une influence contraignante auprès des autres, lorsqu'il devient nécessaire d'imposer des décisions impopulaires, et ce, au risque même de provoquer un roulement de personnel (I_{3,3}). L'intégration d'élèves TED, a suscité des départs (R1.2; R1.6), mais ceux qui restent se mobilisent autour d'une relation d'aide (R1.6). Le directeur oriente alors la mise en œuvre, plaçant l'équipe-école en recherche de solutions (R1.8). D'une part, les enseignants doivent pouvoir vivre avec les changements, mais, d'autre part, les changements doivent aussi répondre aux exigences du projet éducatif. Lorsque celle-ci est acceptée, des mesures telles que la GPR deviennent moins inquiétantes, et sa mise en application peut se développer plus positivement, et se transformer en outil qui permettrait éventuellement d'orienter la mise en œuvre du projet éducatif en fonction des forces et des faiblesses perçues.

À cette étape, le contrôle du moyen d'action positionnel prend relativement plus d'importance. D'autre part, le contrôle des moyens matériels acquiert une importance instrumentale, tandis que le contrôle du moyen d'action normatif assure un retour sur la mission (R1.5) et les valeurs (R1.7). Le type d'influence exercée aux étapes antérieures affecte la capacité à orienter l'action, il y a une continuité, et une proximité dans les étapes. Tous les répondants considèrent les trois étapes pertinentes bien que le passage d'une étape à l'autre puisse s'avérer très rapide.

7.5 Synthèse – EP1

Cette synthèse a pour but de valider les propositions présentées sous forme d'hypothèses dans le devis de recherche, et leur application au Cas-1. En premier lieu, des constats d'analyse seront présentés pour se prononcer sur chaque hypothèse. Par la suite, des constats additionnels serviront à expliquer les facteurs qui contribuent ou qui font obstacle à l'ART ADMINISTRATIF.

7.5.1 Hypothèses H1 à H5

H1 : Besoin d'identifier des problèmes et des solutions (P_1) ; de sélectionner un mode d'action (P_2) ; et de prendre action pour changer la situation (P_3).

Constat 1 H1 ne peut être entièrement validée, parce qu'il n'est pas donné au directeur de remettre en question les directives du MELS ou de la commission scolaire ($I_{2,3}$), lors de situations irrégulières ou imprévues.

Les répondants sont exposés à des situations imprévues où ils devraient exercer un pouvoir discrétionnaire. Tous les répondants se sentent interpellés aux trois étapes du processus dynamique d'évaluation (P_{1-3}). Par contre, la collecte de données révèle qu'il serait difficile pour le directeur d'exercer une influence qui permettrait de déroger des directives et consignes reçues du MELS et de la commission scolaire ($I_{2,3}$). Par conséquent, il serait atypique de pouvoir démontrer une pensée critique de second niveau. L'environnement diversifié, complexe et dynamique de l'EP1 génère des situations qui devraient permettre au directeur de générer les effets P_{1-3} , mais l'interprétation des données suggère une mise en application incomplète.

Il est tout de même possible d'établir que le directeur saisit les occasions d'influencer les parties prenantes pour générer les effets suivants :

- de transcender les limites du cadre administratif (P₁). Les répondants confirment le besoin de déceler les problématiques (I_{1.1}), et, exceptionnellement, de remettre en question (R1.7) les pratiques prévues (I_{1.2}). Se montrer créatif dans leur recherche de solutions (I_{1.3}), c'est une affaire de tous les jours (R1.4). Il faut sortir des sentiers battus (R1.5), équilibrer les besoins de l'enfant et des exigences pédagogiques et administratives (R1.4). Au-delà de la performance académique, le milieu scolaire devient un moteur d'intégration sociale et culturelle. Le directeur est appelé à agir sur le contexte extérieur au milieu scolaire ;
- de mitiger des situations d'intérêt sociopolitique (P₂). Non seulement des décisions sont requises, mais elles doivent être prises rapidement, pour combler des vides (I_{2.1}) en prolongation du cadre prévu. Les adaptations sont possibles (I_{2.2}), toutefois, il n'est pas envisageable de pouvoir déroger (I_{2.3}) des objectifs assignés ou des consignes reçues du MELS ou de la commission scolaire (R1.1 ; R1.8). Par conséquent, il est difficile d'accéder à une critique de second niveau. Les changements envisageables en I_{1.2} sont d'entrée de jeu plus limités²⁴⁰. Cette limite réduit la portée du jugement esthétique ainsi que de la fonction stratégique imputable au rôle de directeur. Le directeur peut aussi devoir agir de concert avec une structure administrative, par exemple lorsque les médias sont impliqués. D'autres situations qui ne sont pas encore bien maîtrisées socialement, comme l'affirmation de convictions religieuses ou culturelles (R1.4; R1.6), ou encore, l'éducation sexuelle au primaire (R1.1, R-MELS), ne semblent pas faire l'objet de décisions délibérées. On préfère laisser les situations prendre forme et de n'intervenir qu'au besoin;
- de générer une puissance d'agir qui conduise à des changements (P₃). Les répondants laissent entendre que le cycle (P_{1.3}) peut se dérouler très rapidement ; ce qui demande une prise en charge adaptative, sans délais ni formalités inutiles (I_{3.1}). Les deux premières étapes peuvent se combiner et enclencher un rapide besoin de passer à l'action. La

²⁴⁰ Particulièrement (I_{1.2}) concernant l'interprétation de ce qui pourrait être remis en question dans le cadre d'une influence positive.

complexité des situations et de la clientèle encourage le travail en équipe, une approche multidisciplinaire où chacun a à bénéficier de l'expérience et de l'expertise des autres, ou encore, de partager des informations sur un cas commun qui les concerne (R1.5;R1.7). Il se dégage un mouvement de prise en charge (I_{3,2}), d'apprentissage individuel et collectif qui appartient aux personnes sur le terrain (R1.5). L'autonomie professionnelle cède le pas à l'ajustement mutuel, le travail en équipe, et aussi aux mesures plus formelles de performance (GPR). Le répondant du MELS, le DGAAE, comme le directeur de l'EP1, soulèvent l'obligation de s'améliorer continuellement et de démontrer que les adaptations contribuent à la réussite scolaire des élèves (I_{3,3}). L'école doit satisfaire des critères de performance (DGAAE), et il est attendu du directeur de générer une puissance d'agir en ce sens.

H2 : Au moins un moyen d'action explique l'influence du directeur, à chaque étape.

Constat 2 H2 est validée, le directeur exerce un contrôle déterminant sur au moins un moyen d'action X_n à chaque étape (P_{1-3}) pour générer les effets (I_n).

Il est possible d'établir que le contrôle exercé sur les moyens d'action permette au directeur de l'EP1 d'influencer le processus dynamique d'évaluation lors de situations irrégulières ou imprévues. Les répondants sont tous très en accord que le directeur les influence à chacune des trois étapes (étape 1: 3.1/4; étape 2: 3.2/4; étape 3: 2.7/4). Le directeur peut assumer la position structurale de l'acteur dominant, avec les précisions suivantes :

- à chaque étape, le directeur exerce un contrôle déterminant sur au moins un moyen d'action, pour influencer les parties prenantes en cause ;
- le contrôle de certains moyens d'action est plus représentatif de l'influence du directeur que d'autres, notamment le moyen d'action relationnel, lequel a été annoté par tous les répondants à au moins deux étapes.

H3 : Le directeur exerce une influence positive sur les diverses parties prenantes, à chaque étape.

Constat 3 H3 est validée, le directeur peut exercer une influence positive sur toutes les catégories de parties prenantes, à toutes les étapes.

Le contrôle que le directeur exerce sur les moyens d'action génère une influence davantage habilitante auprès de toutes les catégories de parties prenantes activement impliquées. Il est un important détenteur de pouvoir au sein de l'équipe-école, sans non plus être le seul. Les enseignantes (répondantes) entretiennent une approche égalitaire entre les membres de l'équipe comme façon d'aborder la créativité et l'innovation. Pour ce qui est des situations courantes, l'influence des pairs revêt une grande importance. Tout dépend de la situation, de la maturité professionnelle des personnes en poste, ainsi que des besoins des parties prenantes.

Pour sa part, le directeur demeure lui-même sensible à l'influence des autres, dans la mesure qu'un « plus » soit apporté au milieu. L'influence des parties prenantes dépend de la nature de leur implication active auprès de la clientèle que sont les enfants. Par exemple, dans la réalisation du projet éducatif, l'équipe-école exerce une influence beaucoup plus déterminante sur le directeur que les représentants de parents au CE qui ne seraient pas impliqués dans un projet.

Le directeur peut assumer le rôle d'attracteur étrange parce qu'il connaît bien son milieu, est présent, et qu'il peut s'impliquer rapidement. Il peut s'interposer entre les différentes parties prenantes en cause qui s'inspirent de modes de gouvernance différents. Il facilite la mise en place d'un processus de cooptation ouvert à la créativité, l'initiative, et l'implication des parties prenantes. Ces constatations seraient toutefois atypiques des autres directeurs d'établissements de la commission scolaire. La plupart des directeurs éprouveraient des difficultés à affronter leur équipe-école et leur influence sur la direction générale de la commission scolaire serait davantage contraignante (DGAAE).

Ces constats n'excluent aucunement que le directeur exercerait une influence contraignante si, à l'intérieur des catégories de parties prenantes, des individus faisaient un mauvais usage du pouvoir laissé à leur discrétion (R1.2, R1.6, R1.8). L'établissement étudié est en partie accessoire à

la stratégie d'intervention de la commission scolaire. Les ressources allouées s'accompagnent d'obligations administratives, et de contrôles sur l'atteinte d'objectifs pédagogiques. Ces impératifs circonscrivent l'étendue des responsabilités, ainsi que la discrétion accordée, en fonction de finalités désirées. L'intégration des élèves avec des TED a par exemple justifié d'imposer des changements qui ont conduit à un roulement de personnel (R1.2, R1.6). L'influence positive du directeur est centrée sur la mission de l'établissement (R1.8).

Les répondants n'attribuent pas nécessairement au directeur une influence négative lorsqu'il impose des contraintes bureaucratiques. Connaître les obstacles peut habiliter les plus actifs, en leur permettant de contourner les obstacles. Du point de vue de l'équipe-école, on comprend que le directeur ait à faire respecter « des cadres », et qu'il puisse être utile de bien les connaître (R1.5). Les répondants semblent se résigner à l'idée qu'un cadre institutionnel bureaucratique et un environnement de travail syndiqué puissent renforcer la conformité (R1.1), desquels le directeur ne peut déroger (R1.2; R1.4; R1.5). Lorsqu'il y a matière à discrétion et que la volonté à résoudre des problèmes est présente, on s'attend à ce qu'il exerce une influence positive, et c'est justement cette aptitude qui lui apporte une crédibilité auprès des différentes parties prenantes qui cherchent à améliorer et adapter leur travail.

Pour sa part, en dépit des contraintes, le directeur considère que la commission scolaire favorise la décentralisation ; ce qui fait une grande différence. Le DGAAE croit également que certains directeurs peuvent profiter d'une plus grande latitude pour exercer une influence positive dans la recherche de solutions. Ces explications permettent de préciser, qu'en dépit de l'encadrement bureaucratique et de la planification stratégique centralisée, qu'un directeur d'établissement puisse exercer une influence positive. En marge du cadre légal, un directeur (R1.8) peut influencer positivement le DGAAE parce qu'il peut influencer la qualité de l'intervention de l'équipe-école. Il peut influencer positivement l'équipe-école parce qu'il peut également influencer le DGAAE, et occuper le centre de gravité du système dans lequel il opère.

H4 : Le contrôle que le directeur exerce sur chaque moyen d'action permet d'expliquer son influence à au moins l'une des trois étapes.

Constat 4 H4 n'est pas validée, il n'a pas été possible d'établir que le directeur puisse exercer un contrôle déterminant sur chaque moyen d'action (X₁₋₆).

Nous observons que le contrôle de chaque moyen d'action s'est manifesté, à chacune des trois étapes, lorsque l'ensemble des répondantes est pris en considération. Le directeur peut, potentiellement, contrôler tous les moyens d'action, à toutes les étapes. Cependant, mise à part la répondante R1.7 qui traite de cas très particuliers, force est de constater que l'évidence recueillie ne permet pas de valider clairement cette hypothèse parce que le contrôle du moyen d'action normatif apparaît très peu déterminant, dans les situations irrégulières qui devraient justifier la présence d'un regard critique de second niveau.

En fait, au-delà du discours, ce résultat serait typique des directeurs d'écoles publiques en général (R-MELS), et même chez les plus « habilitants » (R1.1). Il ne fait aucun doute que l'équipe-école puisse développer un schéma commun pour rendre leurs routines réalisables. Mais la motivation à l'égard de l'élaboration des politiques (éducation) tombe possiblement à court de ce que la motivation du secteur public (Perry, 2000) laisse envisager. L'attention apparaît davantage occupée par des objectifs de performance, et des considérations plus instrumentales à la mise en œuvre des orientations du MELS et la commission scolaire. Malgré les représentations du directeur, lorsqu'il devient apparent que la conduite est imposée par la commission scolaire, l'influence du directeur devient qualitativement plus limitée (R1.2).

Par contre, l'approche épistémologique réaliste critique reconnaît la présence de capacités latentes. Le directeur accorde beaucoup d'importance au contrôle du moyen d'action normatif, lorsqu'il se laisse influencer par les autres. De plus, deux répondantes (R1.5; R1.7) ont référé à ce moyen d'action. Cette manifestation partielle indique que la capacité d'exercer un contrôle déterminant sur le moyen d'action normatif est potentiellement « présente ». Toutefois, devant la faible manifestation du contrôle exercé par ce moyen d'action, il est difficile d'établir un lien nécessaire avec le jugement esthétique qui caractérise l'ART ADMINISTRATIF.

H5 : Les moyens d'action en cause pour expliquer l'influence du directeur varient d'une étape à l'autre.

Constat 5 H5 est validée, le contrôle exercé par le directeur sur les moyens d'action (X_{1-6}) diffère à chaque étape, entre les répondants, ainsi que d'une étape à l'autre.

Tous les répondants considèrent les trois étapes importantes, mais que l'influence varie selon la nature des situations. Elles peuvent se combiner en deux ou même une seule étapes. Pour certains, ce sont les deux premières qui se confondent, pour d'autres, ce sera les deux dernières. La maturité et l'expérience des personnes en poste varient d'un répondant à l'autre, tout comme leurs préférences. Ces différences justifient que l'influence du directeur soit pour certains moins déterminante après la première étape, comme elle peut au contraire justifier qu'elle devienne plus déterminante à la troisième étape. Même avec deux informatrices d'expérience, leur sensibilité diffère. L'une préfère obtenir davantage l'appui du directeur à la première étape parce qu'elle peut elle-même assurer la suite (R1.6). L'autre (R1.5) considère que son niveau de maturité en poste lui permet de s'engager dans les deux premières étapes sans trop impliquer le directeur, mais que l'appui de ce dernier devient plus important lorsque le temps de passer à l'action est venu.

Le contrôle exercé sur les moyens d'action ne peut se réduire à un raisonnement formel tenu en *ex ante*. Chacune des trois étapes peut avoir une dynamique différente, selon le contexte, l'intérêt des enjeux (sociopolitiques), les personnes en cause, et les bases d'action impliquées. Malgré le rapprochement des résultats cumulatifs entre les deux premières étapes, il est impossible de dériver un profil individuel moyen représentatif, ou prévisible. Il serait difficile d'anticiper une constante, d'autant plus que les situations problématiques évoluent d'une année à l'autre. Il y a toujours de nouvelles situations (R1.4). Les récits individuels suggèrent une superposition de logiques singulières qui demandent d'être rattachées à un tout. Les variations peuvent être analysées du point de vue des réponses individuelles et de leur agrégat.

Les réponses individuelles suggèrent que :

- tous les moyens d'action peuvent expliquer l'influence exercée par la direction, bien que les résultats soient moins apparents pour le moyen d'action normatif²⁴¹,
- la sensibilité au contrôle des moyens d'action varie d'un répondant à l'autre, et le plus souvent d'une étape à l'autre,
- ce n'est pas parce que le directeur tenterait d'exercer un contrôle sur un moyen d'action, par exemple normatif, qu'il serait activement ressenti,
- pour certains, le contrôle des moyens d'action (par le directeur) peut s'expliquer logiquement d'une étape à l'autre,
- aux yeux de certains répondants, il n'est pas possible de déceler une logique particulière pour expliquer le contrôle des moyens d'action (par le directeur) d'une étape à l'autre,
- selon les individus, certaines étapes se superposent, ou se combinent.

Les données cumulatives suggèrent que :

- la forme et l'intensité de l'influence du directeur varient d'une étape à l'autre,
- certains moyens d'action sont moins privilégiés (commandes), ou ressentis (normatif),
- il n'est pas possible d'établir un profil moyen représentatif,
- la sensibilité du directeur au contrôle des moyens d'action exercé pour l'influencer diffère du contrôle des moyens d'action que les répondantes lui accordent pour les influencer, toutes étapes confondues.

Même s'il était statistiquement possible d'inférer, à partir de la population de l'EP1, le profil moyen de l'influence perçue, ce profil aurait peu de chances de s'appliquer uniformément à chaque destinataire d'influence. D'une part, un profil moyen ne discernerait pas les personnes désireuses de s'impliquer activement en collaborant, de celles qui ne le sont pas. D'autre part, l'ART ADMINISTRATIF sous-entend des situations irrégulières (frictions) caractérisées par des rapports non linéaires, lesquels sont amplifiés par le facteur moral (Clausewitz dans Beyerchen, 1994). Comme l'environnement est dynamique, tant les intervenants de terrain que le directeur doivent s'adapter rapidement, pour tenir compte de la diversité et complexité des cas. Ceci est observable même lorsqu'il s'agit d'une situation partagée par plusieurs répondants.

²⁴¹ Dans l'optique des enjeux politiques qui affectent l'interprétation du bien public.

Les variations dans les réponses suggèrent que le directeur ne puisse simplement s'en remettre à un ou à des profils typiques. Il exerce un contrôle sur l'ensemble des moyens d'action, et c'est l'étendue de ce contrôle qui permet d'intervenir à différents niveaux, en fonction des répondants et des sujets en cause. Même si les répondants n'avaient pas fidèlement identifié les moyens d'action qui les interpelaient, il n'en demeurerait pas moins que l'approximation offerte indique différentes sensibilités, préférences, et façons singulières de raisonner et d'appréhender les relations d'influence.

La sensibilité de chacun des répondants apporte donc une grande diversité. Le directeur doit non pas chercher « la » formule idéale, mais plutôt adapter la forme²⁴² et l'intensité de son influence selon l'étape, et en fonction d'un contexte évolutif, tout comme des personnes et des sujets en cause. Cette diversité suggère la coexistence de plusieurs voies d'accès à une réalité externe qui, avec leurs logiques singulières, multiplient les possibilités. Par conséquent, pour exercer une influence positive, cohérente dans son ensemble, le mode de gouvernance doit concilier l'art et la science. L'influence du directeur demeure le produit d'un jugement essentiellement qualitatif, que les répondants considèrent être une question de « bon jugement »²⁴³, à savoir, un jugement esthétique.

7.5.2 Au-delà des hypothèses

Constat 6 L'intuition inspirée par *Le Beau artistique*

Nous associons au poste de directeur de l'EP1 la faculté d'inspirer potentiellement *Le Beau artistique*, mais que sa manifestation s'est révélé incomplète. Nous reconnaissons une approche humaniste (Hegel, 1979) par laquelle le directeur entretient des relations inter-personnelles respectueuses basées sur la confiance, et privilégie la participation²⁴⁴ active de ceux et de celles qui sont impliqués dans la réalisation du projet éducatif de l'école (R1.4; R1.5; R1.8). L'influence

²⁴² Des formes définies selon le contrôle exercé sur différents moyens d'action plutôt que d'autres.

²⁴³ En un sens qui se rapproche d'une intuition inspirée par le *Beau artistique* plutôt qu'être déterminée par des critères positifs de classification de ce qui tenu pour bien ou mal.

²⁴⁴ En dehors des concentrations, les élèves peuvent participer à des activités parascolaires ainsi qu'à des projets spéciaux, comme le potager. Une partie du terrain de l'école venait d'être transformée en potager. Cette initiative expose les élèves intéressés à de nouvelles expériences.

du directeur dégage un espace de liberté et de créativité que rend possibles la cooptation et l'épanouissement des personnes activement impliquées²⁴⁵, avec une équipe qui s'est rapprochée d'une relation d'aide (R1.6). Le contrôle des moyens d'action s'adapte intuitivement aux personnes et aux circonstances. L'influence qui en résulte poursuit des finalités qui s'appuient sur un système de justifications élevées, à savoir, un *Idéal* associé au bien de l'enfant, un esprit d'ouverture, pour favoriser son développement, et son intégration sociale.

L'analyse des données suggère que le directeur – R1.8 – peut conditionner *Le Beau artistique* (Kant, 1976; Hegel, 1979) lors de situations irrégulières, toujours dans le bien des enfants, dans l'optique des finalités poursuivies par le projet éducatif de l'établissement (R1.8). Mais cette influence apparaît confiné à un jugement critique de premier niveau²⁴⁶ à l'intérieur des règles et des directives établies qui appuient des objectifs à court terme coupés d'une compréhension subjective du bien commun (Gawthrop, 1998). Le contrôle du moyen d'action normatif se fait relativement peu ressentir. Sur la base de ces indications, les intervenants ne se sentent pas influencés par une mise en relation critique de la vision et des valeurs qui permettent d'appuyer, à la marge, le processus d'actualisation de la politique d'éducation. Il apparaît peu coutumier, pour les directeurs des établissements d'enseignement, d'exercer une influence ascendante qui ferait intégrer leur perspective locale à une vision plus large (R1.1, R-MELS).

Par contre, nous ne pouvons pas affirmer que le directeur ne fasse jamais appel au moyen d'action normatif²⁴⁷, ni que celui-ci n'ait pas à l'esprit un dessein stratégique plus large, mais seulement que les répondants ne se sentaient pas interpellés par le directeur sur la base de ce moyen d'action. La répondante R1.7 s'occupe des cas plus particuliers en étroite collaboration avec le directeur. Ces cas d'exception justifient des dérogations et suscitent le contrôle de ce moyen d'action. Par conséquent, bien que le jugement intuitif avec *Le Beau artistique* soit potentiellement présent, sa manifestation demeure incomplète. Elle rend incertaine

²⁴⁵ Le directeur a facilité l'inclusion de la responsable du service de garde dans l'équipe école et au CE (R1.6).

²⁴⁶ Les valeurs poursuivies sont prises pour acquises, et les répondants ne se sentent pas interpellés à ce niveau.

²⁴⁷ Il est peu pertinent de discerner si c'était le contrôle du moyen d'action normatif qui serait peu exercé par la direction, ou bien si le destinataire était peu sensible à l'influence de ce moyen d'action.

l'association que nous pourrions faire entre l'influence du directeur de l'EP1, le jugement esthétique, et la fonction stratégique « ART ADMINISTRATIF ».

Contrairement à ce que plusieurs ont déjà vécu, les répondants considèrent que l'influence du directeur actuel n'est pas contraignante, et qu'elle ne se limite pas à une interprétation étroite²⁴⁸ de son rôle. Au contraire, il y a un souci de s'impliquer dans tous les aspects qui affectent les élèves et d'exercer une influence positive, dans la « bonne perspective », de façon à valoriser la responsabilisation et l'autonomie des intervenants sur le terrain, comme le suggèrent les principes imputés à la nouvelle gouvernance publique. L'importance relative de l'influence dérivée du contrôle exercé sur le moyen d'action relationnel suggère qu'il soit possible de partager intersubjectivement une vision commune, respectueuse des divergences.

L'attention plus marquée portée aux fonctions utilitaires, aux enjeux opérationnels, et au besoin de conformité et de performance exprimé sous forme de résultats attendus (GPR), pourrait accentuer le dualisme qui sépare les actions des valeurs poursuivies par les finalités. Cet environnement de travail pourrait avoir un effet réducteur à une mécanique opérationnelle²⁴⁹, où les fonctions administratives et d'intendance prennent le dessus (Brassard, Brunet *et al.*, 2004; Moisset *et al.*, 2003; Corriveau, 2004; Brassard, 2007; Cattonar *et al.*, 2007, dans Poirel et Yvon, 2012). Les adaptations tendent à se préciser plus formellement dans une perspective instrumentale à l'approche stratégique par échelons (Bryson, 2003), à savoir : MELS→commission scolaire→établissements. Les cas plus particuliers qui demandent de faire preuve de bon jugement peuvent être référés à l'intervention d'une spécialiste (R1.7). Toutefois, à l'EP1, nous avons pu noter que dans ces situations particulières, un directeur d'établissement pouvait s'impliquer et exercer un contrôle déterminant sur le moyen d'action normatif, dans l'optique des « choix de société » que le MELS désire mettre en œuvre. (R1.8).

Constat 7 L'ART ADMINISTRATIF comme capacité latente

²⁴⁸Le directeur n'accorde pas à son rôle une spécialisation horizontale et verticale du poste qui limiterait ses tâches ainsi que son autonomie décisionnelle.

²⁴⁹Rappelons que, théoriquement, la standardisation des résultats est un mécanisme de coordination qui accorde plus de latitude au niveau de gestion subordonné (ici un directeur d'établissement), mais qui en même temps aurait tendance à privilégier la standardisation des procédés de travail des opérateurs (Minzberg, 2011).

Les résultats obtenus du Cas-0 ainsi que l'évaluation de la DGAAE (Cas-1) suggèrent que plusieurs directeurs soient plus à l'aise avec l'institution hiérarchique (bureaucratie traditionnelle). Ils s'acquittent très bien des décisions managériales de coordination associées au budget, à l'intendance, et à l'orientation des décisions opérationnelles (R1.1). Lorsque des situations irrégulières se manifestent (frictions), les décisions managériales d'exception, *ad hoc*, peuvent alors être renvoyées au palier hiérarchique supérieur (DG commission scolaire), ou aux spécialistes. Ces directeurs éprouvent des difficultés à prendre eux-mêmes des décisions critiques, et d'établir des priorités lorsqu'il y a opposition. Alternativement, lorsque l'intervention du palier supérieur n'est pas nécessaire, l'équipe-école monopolise les décisions, favorisant un mode d'autogestion. Ces directeurs seraient pris de court entre deux modes de gouvernance qui se superposent, et dans l'impossibilité de contribuer à l'unité d'un mode de gouvernance « hybride »²⁵⁰ (Kooiman, 2003 ; Levian, 2009).

Comme nous avons pu le constater avec le Cas-0, et les témoignages du DGAAE et du représentant du MELS, pour plusieurs directeurs, les décisions non routinières plus « difficiles » leur reviennent rarement. Il leur serait difficile de sortir des sentiers battus, et de faire preuve de créativité. Ceux-ci ne peuvent être associés à l'ART ADMINISTRATIF puisqu'ils n'exercent pas une influence positive et déterminante dans les situations irrégulières²⁵¹.

Seule une minorité de directeurs traite les frictions comme faisant partie du travail (R1.1). Le directeur de l'EP1 permet tout de même d'envisager que la capacité à exercer l'ART ADMINISTRATIF soit potentiellement réelle. Mais les observations empiriques ne permettent pas d'infirmer clairement les hypothèses H1 et H4 et d'affirmer clairement qu'elle soit présente. L'établissement peut combler des vides, adapter, mais non déroger des directives reçues des paliers supérieurs. Cette limite circonscrit ce que le directeur peut remettre ou non en question. D'autre part, le contrôle du moyen d'action normatif s'est avéré peu déterminant. Le moyen d'action normatif est théoriquement (Lemieux, 2006) « l'atout » relativement le plus important pour exercer une influence, sur la base d'un jugement esthétique. Il serait donc difficile d'imputer au directeur un regard qui élève la critique à un second niveau, c'est à dire sur le

²⁵⁰ En intégrant les flux ascendants (*bottum up*), descendants (*top down*) et latéraux.

²⁵¹ Ces conditions ont été reflétées dans les questions filtres du questionnaire.

système logique d'intelligibilité (Gödel, dans Cassou-Norguès, 2012). Ce jugement esthétique a été associé à une fonction stratégique lorsque des enjeux sociopolitiques sont en cause.

Comme l'hypothèse 4 ne forme pas le noyau dur du cadre de référence, notre méthodologie (MSRP²⁵²) permet de préciser notre modèle conceptuel, pour souligner davantage l'importance à être accordée au contrôle du moyen d'action normatif. Il y aurait lieu de discerner que, pour établir un lien avec l'ART ADMINISTRATIF, le moyen d'action normatif devrait clairement se manifester, pour supporter les hypothèses H1 (jugement normatif sur les décisions) et H2 (influence davantage positive). C'est-à-dire, il serait difficile de se montrer critique de la faculté de juger (Kant; 1968) sans l'entremise d'un jugement intériorisé (normatif). Dans le mode de gouvernance où nous avons situé les directeurs des établissements d'enseignement, ce jugement esthétique doit être partagé intersubjectivement au sein d'une communauté esthétique (Strati, 2004 ; Habermas, 2008). Le contrôle du moyen d'action relationnel est également nécessaire pour établir des liens indispensables.

Le contrôle des moyens d'action normatif et relationnel appartiennent vraisemblablement au noyau dur du cadre de référence. Il accompagne un jugement esthétique par le rappel d'une vision étendue. Ce jugement esthétique est normatif, oriente l'intuition, et doit se manifester pour établir un lien avec l'ART ADMINISTRATIF.

De façon générale, les résultats obtenus nous permettent d'affirmer :

- que les commissions scolaires et les directeurs d'établissements d'enseignement peuvent accentuer les attributs du mode institutionnel classique (hiérarchie bureaucratique),
- qu'une commission scolaire puisse favoriser la décentralisation sans que la majorité des directeurs d'établissement assument plus d'autonomie, même lorsque c'est possible,
- qu'il soit difficile pour un directeur d'établir une jonction stratégique entre les initiatives qui émergent du projet éducatif de son établissement, et les orientations du Ministère, s'il ne peut en déroger (H1/I_{1,2}, I_{2,3}),

²⁵² *Methodology of Scientific Research Programmes* (Lakatos, 2004).

- que dans le cas de l'EP1²⁵³, la faible manifestation du contrôle du moyen d'action normatif, en appui à une fonction critique, ne permet pas d'infirmer l'hypothèse 4,
- Le contrôle du moyen d'action normatif s'est manifesté, mais son contrôle devrait être davantage actif, étant donné qu'il est indissociable du jugement esthétique.
- En rapport à l'H4 non seulement devons-nous considérer qu'un directeur puisse potentiellement contrôler tous les moyens d'action, mais que dans le cas des moyens d'action normatif et relationnel, ce contrôle doit être manifestement présent.

7.5.3 Conclusion

Les résultats révèlent que l'ART ADMINISTRATIF ne serait pas accessible à la plupart des directeurs des établissements d'enseignement publics couverts par cette étude. Toutefois, l'EP1 offre une manifestation empirique partielle du concept. Le contrôle du moyen d'action normatif s'est manifesté, mais ne semble pas remplir un rôle déterminant en général. Il est donc difficile d'affirmer que l'influence du directeur de l'EP1, auprès de ceux qui exercent un pouvoir discrétionnaire, puisse générer une puissance d'agir sur la base d'une vision élargie critique des enjeux sociopolitiques qui affectent le secteur de l'éducation. L'hypothèse H1 ne peut alors être validée parce qu'il n'est pas possible de conclure à la présence d'un jugement esthétique qui puisse intuitivement faire un lien avec des justifications plus élevées, qui permette d'envisager une décision de faire autrement, lors de situations irrégulières, s'il y avait lieu de déroger des directives générales MELS ou de la commission scolaire.

Cette « anomalie » semble représentative des établissements d'enseignement publics. Il serait raisonnable de supposer que ce constat puisse être conséquent des incitatifs bureaucratiques, et des moyens très limités dont dispose le poste de directeur pour assumer un rôle de direction administrative, de direction pédagogique, et une fonction stratégique. En dehors des opérations de routine, le sommet stratégique de la commission scolaire semble attirer les décisions d'exception de la plupart de ses directeurs. Ceci s'explique par l'attrait du mode de

²⁵³ Il en serait de même dans le cas des autres directeurs plus « habilitants » (R1.1).

gouvernance classique qui favorise une approche stratégique par échelons (Bryson, 2003), et par la priorité accordée aux mécanismes de contrôle de la performance (taux de réussite). Par contre, l'EP1 laisse tout de même entrevoir que l'ART ADMINISTRATIF puisse potentiellement s'appliquer au réseau public.

Les résultats recueillis permettent tout de même d'accepter les autres hypothèses. Le directeur de l'EP1 occupe une position structurale d'acteur dominant. Le directeur de l'EP1 exerce une influence positive (H3) sur l'ensemble des parties prenantes. Il est donc en position d'exercer un rôle stratégique dans un mode de gouvernance hybride. Cette étude de cas nous permet aussi de préciser notre cadre conceptuel à l'endroit de l'hypothèse H4. Cette hypothèse posait l'obligation de pouvoir exercer un contrôle déterminant de tous les moyens d'action, mais il semble important de préciser l'importance relative du contrôle du moyen d'action normatif, ainsi que relationnel. Pour que ce rôle puisse occuper légitimement le centre de gravité de la stratégie du MELS, le contrôle du moyen d'action normatif devrait se manifester davantage que ce qui a été observé dans le Cas-1.

8 CAS-2 : ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT PRIVÉ DU PRIMAIRE EP2

8.1 Généralités

Le directeur général (DG) de l'EP2 s'est porté volontaire au premier contact. Ce dernier voyait en cette recherche une opportunité de cerner les dimensions du rôle de directeur général qui ne sont pas toujours bien comprises. Tous les répondants ont appuyé activement le projet. Sur 15 personnes approchées, 12 se sont portées volontaires dès le premier contact, et une seule a décliné l'invitation. Le volume et la richesse du contenu obtenu ont permis d'approfondir l'étude de ce cas au-delà de ce qui était envisagé.

La collecte de données auprès de l'EP2 a été réalisée conformément au devis de recherche, et les entrevues semi-dirigées permettent de broser un tableau révélateur du phénomène d'intérêt. Bien que la représentation de certains constats ait été quantifiée, la démarche demeure qualitative. Des résumés d'entrevues seront présentés plus loin. Les variables de contrôle sont présentées à l'Annexe E. Les répondants sont identifiés comme suit :

R2.1	Présidente du conseil d'administration (CA)	R2.8	Enseignante 5e garçons
R2.2	Représentante. congrégation religieuse au CA	R2.9	Responsable services éducatifs
R2.3	Représentante du personnel au CA	R2.10	Responsable de l'enseignement musique
R2.4	Présidente du comité de parents	R2.11	Adjointe administrative
R2.5	Directeur de la pédagogie	R2.12	Responsable des services de garde
R2.6	Directeur de l'EP2A	R2.13	Préposée à l'entretien et services divers
R2.7	Enseignante 3 ^e mixte à l'EP2A	R2.14	Directeur général (DG)

Ce cas permet de nous immiscer dans le réseau d'enseignement privé. Cet établissement contraste avec le précédent par sa complexité, mais aussi, parce qu'il jouit d'une plus grande latitude pour faire des choix stratégiques, afin de s'adapter à son environnement. L'analyse qui suit placera d'abord l'établissement dans son contexte stratégique, puis présentera les résultats et leur analyse pour expliquer comment le DG peut influencer les différentes parties prenantes en cause lorsque l'ART ADMINISTRATIF est justifié.

8.2 Le contexte stratégique de l'établissement (2011)

Fort d'une longue tradition d'enseignement, le projet éducatif offre le programme du baccalauréat international. L'établissement se compte parmi les plus vieilles institutions d'enseignement au Québec. Située au centre-ville, elle opère également un pavillon en banlieue qui accueille garçons et filles jusqu'en 3^e année. Ce long parcours s'est déroulé dans un environnement qui bascule entre la stabilité et les discontinuités. La présente décennie s'est amorcée par une disjonction entre l'établissement et son environnement. En septembre 2010, l'école ouvrait ses portes aux garçons, mais en préservant l'enseignement non mixte. Un aperçu de la *perspective* et du *positionnement* stratégiques de l'école permettra d'interpréter l'environnement dans lequel peut s'exercer un ART ADMINISTRATIF.

8.2.1 Une perspective

La stratégie de l'EP2 est avant tout une **perspective** : une culture (R2.14), un système de croyances : un concept. Une représentante de la communauté religieuse résume l'essence de cet idéal : « pour que chaque enfant se sente aimé, un à un, et tous ensembles [...] pour que chaque enfant se sente aimé, se sente suivi, se sente aidé ... » (R2.2). Une bienveillance qui semble depuis toujours animer l'idéologie de l'école : « ne point faillir à l'honneur de remplir, à l'égard des jeunes filles, l'office des bons anges » (Saint-Thomas(mère), 1878, p.56).

Aujourd'hui, bien que la congrégation soit toujours présente, ce sont des professeurs laïques qui enseignent. Mais comme le faisait remarquer une représentante de la communauté religieuse, « il y a beaucoup de ces dames-là qui ont été nos élèves [...] puis elles continuent nos valeurs, c'est ça! » (R2.2). Une informatrice confirme : « c'est une institution que je connais depuis que je suis toute petite, puis c'est quelque chose dans lequel j'ai grandi [...] puis dans laquelle je grandis encore » (R2.10). Cette perspective s'étend à tous les aspects de la vie à l'école. Elle est omniprésente dans le discours des répondantes : le « bien de l'école » (R2.2, R2.3, R2.11), le « un à un » (R2.2, R2.5, R2.14) « d'être équitable pour tout le monde et pour que les humains se sentent bien » (R2.3), « ceux qui travaillent ici ont un attachement très personnel, pas juste professionnel » (R2.10), « des valeurs qui nous poussent à avancer » (R2.9,

R2.10), « en autant que ce soit pour le bien-être des enfants » (R2.11), « je connais le nom d'environ les trois quarts des étudiants, juste les prénoms ... » (R2.13), « on a une belle équipe » (R2.14).

Il y a aussi la particularité des lieux physiques étroitement associée à l'identité de l'institution : « puis la façon que la maison est faite, les salles, les cours de récréation [...] c'est comme si on les entourait, les enfants, sans avoir les pieds dans l'école, sans être là, mais les enfants savent qu'on est alentour (R2.2)²⁵⁴. Une observation qu'on est à même de constater en se déplaçant dans l'école. Des conversations, il se dégage comme un sentiment de sécurité, et d'isolement des distractions qui se passent à l'extérieur des murs, permettant de se pencher sur la mission de l'école. Un sentiment exprimé de diverses façons (R2.3, R2.5, R2.12, R2.13). Plusieurs parents choisiront cette école parce que, justement, les lieux les inspirent (R2.7). Mais ce réconfort serait bien passer s'il perdait de vue la qualité de l'activité humaine. La congrégation apportait cette nuance, il y a plus d'un siècle, pour distinguer les lieux physiques de l'institution, et cette nuance demeure toujours pertinente, dans sa mise en application, à l'école :

Ce n'est certainement pas une réunion de bâtiments plus ou moins spacieux, plus ou moins antiques, auxquels se rattachent des souvenirs de faits ou d'évènements. Non, c'est avant tout, et par-dessus tout, un corps intelligent qui s'organise, puis se modifie avec les époques, perpétuant son œuvre en perpétuant les vertus dont les Fondatrices ont déposé le fécond et précieux germe, chacune exploitant ce trésor selon la mesure de la grâce. (Saint-Thomas(mère), 1878, p.56)

L'idéologie éducative inspirée des valeurs de Sainte [REDACTED], repose maintenant entre les mains du personnel laïque (R2.2, R2.14), à l'aube, possiblement, d'une relève institutionnelle, pour « continuer l'œuvre des religieuses, mais avec une structure différente » (R2.14). Plus concrètement, la perspective de l'école s'exprime par un projet éducatif : « on revient toujours à notre projet éducatif, qu'elle est notre mission, qu'elles sont nos valeurs prioritaires » (R2.5). Ce projet se distingue par son adhésion aux critères du baccalauréat international, et aussi, dans la façon d'adapter (R2.4 ; R2.7) les approches pédagogiques : « tout ce qui est pédagogique on est en avance sur le MELS, à cause de notre programmation du Bac international. On fait des choses qui sont autres de ce que le Ministère demande. On n'a pas de problèmes avec cela, ça fait partie de notre culture » (R2.14).

²⁵⁴ Bien que le commentaire fasse d'abord référence au monastère, il s'applique aussi ailleurs.

La perspective, c'est aussi une façon d'aborder le changement, en respectant le caractère de l'institution. Un changement aussi fondamental que la venue des garçons a été profondément influencée par une vision particulière, en ce qui concerne l'enseignement non mixte : « la solution s'imposait un peu d'elle-même, en raison de la tradition de l'école d'accueillir uniquement des filles, donc l'hypothèse de dire on accueille des garçons et on les mêle aux filles, n'a pratiquement pas été étudiée là. [...] Je dirais c'est plus l'influence de la tradition des xxx ans de l'école xxxx qui a eu plus d'influence ... » (R2.1). Une perspective « qui est tournée vers l'avenir, absolument, absolument ! pour que l'école reste vivante » (R2.4).

8.2.2 Un positionnement

En tant que **positionnement**, la stratégie de l'école exploite une niche dans un marché compétitif. Physiquement, l'école répond aux aspirations d'une clientèle intéressée par l'enseignement privé au centre-ville historique, d'autant plus que le secteur public y est physiquement absent. En ce qui concerne les particularités de son offre de service, elle répond à la demande pour l'enseignement non mixte, au primaire. Cette stratégie est optimisée par la complémentarité des établissements en présence au centre-ville. Lorsque l'école secondaire privée pour garçons PPPP avait ouvert ses portes aux filles, L'EP2 avait dû réagir en fermant son secondaire (R2.1). Ce repositionnement conduisait à un nouvel équilibre entre : le secondaire mixte au PPPP ; le primaire pour jeunes filles à L'EP2 ; et le primaire pour garçons à l'école privée GGGG.

La récente fermeture de l'école primaire pour garçons GGGG a créé une discontinuité dans la canalisation institutionnelle, et une disjonction entre l'EP2 et son environnement. Une baisse d'inscriptions s'est immédiatement fait ressentir à L'EP2, ainsi qu'au second site, à cause des familles qui avaient des filles et des garçons. Pour sa part, l'établissement secondaire PPPP, situé en aval d'une offre de service devenue incomplète, se voyait également affecté. L'EP2 et le PPPP ont alors apporté leur soutien à un projet qui consistait à ouvrir une nouvelle école primaire, pour garçons, au centre-ville historique : l'école CCCC. Une fois ce projet abandonné, l'EP2 a rapidement réagi en ouvrant ses portes aux garçons, en 2011, tout en consolidant sa présence à son site secondaire (EP2A).

Ce repositionnement permettait de rétablir l'offre complète de service au centre-ville, tout en préservant le caractère non mixte. Pour les garçons, on désire leur offrir une école de garçons (R2.8; R2.14). En demeurant congruents avec les « traditions existantes » (R2.1), ces changements offraient également de nouveaux débouchés aux garçons qui fréquentaient déjà le pavillon EP2A (R2.14). On s'efforcera donc « de créer un lien entre les deux établissements pour que le client qui entre par l'EP2A, va se rendre à l'EP2, cela a changé totalement la vision de la clientèle ici » (R2.6). Ces changements pourraient altérer l'importance stratégique du second site, et la pertinence d'élargir l'offre de service à cet endroit, dans une optique à long terme (R2.14).

8.2.3 Les implications stratégiques

Cet état de situation présente un contexte qui suscite des décisions stratégiques, et offre possiblement un terrain propice à l'ART ADMINISTRATIF. En premier lieu, les particularités du projet éducatif de l'EP2, dans sa perspective du baccalauréat international et de l'enseignement non mixte, apportent déjà un contexte très propice. Comme le précise la présidente du CA, l'école ne contrevient à aucun règlement du MELS, mais force est de constater le caractère tout de même distinctif de ce qui se fait. En second lieu, l'année 2010 a généré une révolution stratégique. Les enjeux en cause étaient culturellement significatifs, et de grand intérêt pour la Ville, tout comme pour les parents concernés. Ces circonstances particulières peuvent échapper au MELS, aux prises avec des priorités déployées à une toute autre échelle. Ces changements justifient la présence d'un DG qui pense stratégiquement, pour aider à intégrer et à harmoniser, localement, les enjeux opérationnels, stratégiques, et politiques qui se superposent.

Sur un autre plan, la stratégie de l'école est mise en œuvre par des personnes. L'EP2 c'est une organisation composée de personnes, et d'interactions humaines régularisées entre les élèves, les parents, les éducateurs, le personnel de soutien, les administrateurs, et les partenaires. Cet établissement accueille environ 800 élèves.

8.3 Résultats d'entrevues

8.3.1 Données recueillies – aperçu général

Le devis de recherche a permis de codifier les réponses des informateurs. Il est donc possible de présenter les résultats d'entrevues sous forme de tableau. Les Tableaux 8.1, 8.2 et 8.3 offrent un aperçu général de l'ensemble des données recueillies auprès des répondants (R2.1 à R2.14). Le format suit les grandes lignes du questionnaire. L'utilisation d'une échelle numérique (0 à 4) demeure accessoire à une recherche qualitative, et sera suivi d'une analyse interprétative.

D'entrée de jeu, les répondants étaient tenus de préciser à quel point ils avaient été exposés, au cours de la dernière année, à des situations problématiques où ils durent adapter leurs pratiques, et prendre des initiatives. Ensuite, les répondants étaient invités à évaluer, pour chaque étape, l'importance de l'influence que le DG avait pu exercer sur eux, en précisant si cette influence était davantage habilitante ou contraignante. Le Tableau 8.1 ci-dessous donne un aperçu des réponses obtenues, pour chaque répondant, et la valeur moyenne. La dernière colonne est l'évaluation, du DG, de l'influence qu'exerceraient les autres parties prenantes sur lui. Les chiffres en italiques indiquent des réponses qui laissent davantage place à l'interprétation.

Tableau 8.1 Influence du directeur EP2 aux étapes (P_n) du processus d'évaluation

Scores de 0 à 4 (4=tout à fait d'accord)		Répondants												\bar{X}	2.14	
		2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12			2.13
P	Si devaient trouver des solutions non prévues	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,69	
1	Si DG influence votre interprétation (max=4)	3	3	4	3	3	4	2	2	4	3	4	3	4	3,23	4
	Plus habilitante:2; plus contraignante 0; les deux:1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1,77	1
2	Si DG influence vos décisions	3	4	3	2	2	4	3	1	4	4	4	2	3	3,00	4
	Plus habilitante:2; plus contraignante 0; les deux:1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1,77	1
3	Si DG influence vos actions	3	-	-	2	3	4	2	1	4	4	3	3	4	3,00	4
	Plus habilitante:2; plus contraignante 0; les deux:1	1	-	-	2	2	2	2	2	2	2	-	1	2	1,80	1

Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action

Par la suite, le répondant devait expliquer spontanément comment le DG s'y prenait pour l'influencer. Le répondant se voyait présenter un tableau explicatif des moyens d'action, et après l'exposé d'un exemple pratique, il était invité à préciser les moyens d'action en cause. La séquence fut reprise pour les deux étapes suivantes.

Ainsi, le tableau 8.2 ci-dessous décrit comment les répondants considèrent que le DG s'y prend pour les influencer. Les colonnes R2.1 à R2.13 correspondent à lecture des répondants du contrôle des moyens d'action, par étapes (P_n), exercé par le DG pour les influencer lors de situations irrégulières ou plus délicates. Les scores en italique indiquent que les réponses laissent davantage place à l'interprétation. La première ligne du chiffrer, avant les étapes, indique la première impression des répondants. La suite du tableau présente l'évaluation des répondants après qu'ils se soient fait expliquer les moyens d'action. Suivent ensuite les colonnes des totaux, et l'ordre relatif d'importance (O) du contrôle des moyens d'action. La dernière colonne (R2.14) indique la sensibilité du DG, selon lui, à l'influence des autres, notamment de l'équipe-école, à son endroit.

Tableau 8.2 Contrôle des moyens d'action (MA) aux étapes (P_n) du processus d'évaluation

Scores de 0 à 4 (4=tout à fait d'accord)		Répondants												Σ	O	2.14	
		2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12				2.13
P	MA que directeur prend pour influencer	5	6	5	5	6	5	5	5	5	6	5	6	5			
1	MA 1: matériel	0	0	2	2	0	1	0	3	2	3	1	0	2	16	5	1
	MA 2: commandes	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	4	7	6	1
	MA 3: informationnel	3	<i>1</i>	1	3	4	4	3	2	0	2	1	0	3	27	3	2
	MA 4: positionnel	0	2	0	0	3	3	0	2	2	0	3	3	2	20	4	2
	MA 5: relationnel	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	51	1	3
	MA 6: normatif	2	4	0	1	4	3	0	1	4	4	4	3	3	33	2	4
2	MA 1: matériel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1
	MA 2: commandes	0	<i>0</i>	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	3	5	1
	MA 3: informationnel	4	2	0	3	0	4	2	0	0	0	0	0	0	15	4	2
	MA 4: positionnel	3	3	0	2	4	3	2	1	0	0	0	0	3	21	3	2
	MA 5: relationnel	0	2	4	4	0	3	2	0	4	4	4	0	3	30	2	3
	MA 6: normatif	0	4	3	0	3	4	0	4	4	0	4	3	4	33	1	4
3	MA 1: matériel	0	-	-	3	1	0	4	0	3	4	3	0	0	18	3	1
	MA 2: commandes	0	-	-	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	5	6	1
	MA 3: informationnel	4	-	-	0	2	2	0	0	0	<i>1</i>	0	0	0	9	5	2
	MA 4: positionnel	3	-	-	0	3	3	2	0	0	0	0	2	3	16	4	2
	MA 5: relationnel	0	-	-	3	0	4	2	0	4	4	4	3	3	27	1	3
	MA 6: normatif	0	-	-	0	4	4	0	0	4	4	4	0	4	24	2	4

Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action ; somme ;
O : Ordre de préséance

Le Tableau 8.3 ci-dessous reprend les données exposées au tableau précédent, par moyens d'action, en additionnant les trois étapes. Le contrôle du moyen d'action relationnel serait celui le plus activement utilisé par le DG, suivi de près du moyen d'action normatif. Son influence est très peu associée aux moyens actionneurs (commandes).

Tableau 8.3 Contrôle des moyens d'action (MA) aux trois étapes (P₁₋₃)

Scores cumulatifs des trois étapes	Répondants													Σ	O	
	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12	2.13			
MA que DG prend pour influencer																
MA 1: Moyen d'action matériel	0	0	2	5	1	1	4	3	5	7	4	0	2	34	5	
MA 2: Moyen d'action commandes	0	0	0	0	0	0	2	4	2	0	1	0	6	15	6	
MA 3: Moyen d'action informationnel	11	3	1	6	6	10	5	2	0	3	1	0	3	51	4	
MA 4: Moyen d'action positionnel	6	5	0	2	10	9	4	3	2	0	3	5	8	57	3	
MA 5: Moyen d'action relationnel	6	5	8	11	4	11	8	4	12	12	12	7	10	110	1	
MA 6: Moyen d'action normatif	2	8	3	1	11	11	0	5	12	8	12	6	11	90	2	

O : Ordre de préséance ; Note : Score maximum pour un MA/répondant est 12 (3étapes x maximum 4)

Les deux sections qui suivent ont pour objet de lier l'influence du DG aux conditions qui justifient l'ART ADMINISTRATIF. Tout d'abord, nous expliquerons que les occasions d'exercer un pouvoir discrétionnaire sont présentes, et que le directeur est appelé à influencer ces situations. En second lieu, nous ferons valoir que les adaptations requises concernent des enjeux d'intérêt sociopolitique qui suscitent un jugement créatif inspiré par *Le Beau artistique*.

8.3.2 L'occasion d'exercer un pouvoir discrétionnaire

L'occasion d'exercer un pouvoir discrétionnaire était la première question filtre servant à déterminer s'il y avait lieu de poursuivre l'entrevue. Les répondants devaient reconnaître avoir été, au cours de la dernière année, exposés à des situations irrégulières où ils auraient eu à faire preuve de discrétion, et à prendre des initiatives. Ces conditions nous permettront d'analyser l'influence du DG auprès des membres actifs.

Ensuite, les répondants furent invités à identifier les situations complexes (Annexe A), véhiculant des enjeux sociopolitiques, qui avaient sollicité plus directement leur implication active. La présence de ces situations indique que le DG avait l'opportunité d'exercer, sur les diverses catégories de parties prenantes, une influence liée à des enjeux stratégiques. C'est de cette façon que nous mettons le rôle du DG en lien avec une fonction stratégique qui relie l'institution à des enjeux politiques.

Les témoignages recueillis ne laissent aucun doute ; tous les informateurs considèrent que le personnel doit faire preuve de créativité, d'initiative, et de jugement, tant personnel que professionnel. Les personnes consultées sont activement engagées dans la mise en œuvre du projet éducatif, et ont un pouvoir discrétionnaire, ne serait-ce que pour faire face à l'accidentel et à l'imprévisible. Le constat ne se limite pas aux enseignantes, l'appel à la prise d'initiative est généralisé. Même les personnes, dont les fonctions ne justifiaient pas antérieurement une telle implication, avouent avoir été mises au défi de participer plus activement (R2.12, R2.13, R2.15). Une informatrice distingue l'ancien « moi » du nouveau « moi », pour expliquer ce qu'elle peut maintenant accomplir, parce qu'elle est une personne transformée (R2.15).

Pour le personnel enseignant, le DG doit tenir compte des caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignantes qui forment un groupe dont l'importance relative est grande (2.14). Ils remplissent un rôle de premier plan dans la réalisation du projet éducatif : « à l'école, c'est la titulaire de classe qui est la personne la plus importante pour un enfant » (R2.4). Les réponses soulèvent l'importance qu'ils accordent au jugement professionnel, et leur résistance aux intrusions externes qui réduiraient leur autonomie (R2.5, R2.6, R2.7, R2.8), tout

en demeurant sensibles à l'influence de leurs pairs (R2.7, R2.8). Le DG représente très bien ces caractéristiques lorsqu'il qualifie les enseignantes « d'individualistes de gang ». En classe, « lorsque la porte de la classe est fermée » (R2.14), elles peuvent exercer une grande autonomie, dans leurs choix pédagogiques (R2.7; R2.8), néanmoins, « elles²⁵⁵ demeurent très solidaires au groupe si elles se sentent menacées (R2.14). Ce n'est que par nécessité que le DG fera appel au décret administratif, il favorisera plutôt la consultation, le dialogue, la cooptation, et du temps, pour laisser germer de nouvelles idées. Une répondante explique que le travail en équipe et le partage d'un but commun sont propices à la créativité. La place accordée à la discussion ainsi que les encouragements (R2.7; R2.8; R2.9) créent le climat de confiance attendu: « je crois que l'équipe de gestion, de direction, c'est ça leur mandat, de faire susciter notre engagement et notre créativité à nous autres aussi, pas seulement à eux autres en haut ... » (R2.8).

La dynamique générée par le DG s'accompagne d'un style de leadership transformationnel orienté sur le changement et l'apprentissage collectif. Du moins, le DG interprète son rôle dans cette optique. Il remet systématiquement en question les procédures qui contribueraient à bureaucratiser davantage les services administratifs et à conditionner des habitudes stériles. Après quelques visites, le personnel à l'accueil reconnaît le visiteur, l'invite en toute confiance à se rendre par lui-même à destination, ce qui était impensable il n'y a pas si longtemps (R2.14). Le DG est également appuyé d'une équipe qui saisit bien le rôle de ce dernier. Par conséquent, l'influence *du* DG devient celle de *la* direction générale. Elle contribue à faire la promotion du travail en équipe, en expliquant, en appuyant l'action (R2.11).

En contrepartie, malgré l'importance accordée à l'exercice d'une influence habilitante, la collecte de données ne confine nullement le DG à la complaisance, ni à un rôle d'intendance ou encore au statut de l'exécutant du CA. Bien qu'il favorise une approche relationnelle et participative, son appui est contingent à la valeur des finalités poursuivies et des moyens utilisés (R2.2, R2.5, R2.11, R2.14). Il explique que pour bien remplir son rôle de « leader », inutile de monopoliser toutes les décisions ou le droit de parole : « pas non plus obligé d'avoir le micro dans les mains ». Par contre, pas question « d'avoir le genou à terre » (R2.14). Parfois, le

²⁵⁵ Le DG réfère aux enseignantes au féminin parce que jusqu'à tout récemment le corps enseignant était exclusivement composé de femmes.

DG affirme ses convictions par des moyens plus directs, en prescrivant des changements (R2.13), en imposant des décisions qui dérangent (R2.9, R2.11, R2.14), ou en prenant fermement position, malgré l'effet contraignant sur les autres parties prenantes (R2.1, R2.3).

Les circonstances à l'EP2 justifiaient que le DG ait besoin d'une marge de manœuvre lui permettant de contribuer activement à l'élaboration de la stratégie. Premièrement, les turbulences inhabituelles vécues au cours des dernières années accentuaient le besoin de direction. Ce besoin se superposait à celui d'autonomie professionnelle, dans le but d'orienter le changement. Deuxièmement, le changement n'est nullement confiné aux activités du centre opérationnel, où sont situées les enseignantes. Il impliquait toutes les parties de l'organisation, et le DG devait interagir avec toutes les parties prenantes. Tous les membres qui désirent réaliser de nouvelles choses sont appelés à saisir des opportunités, non seulement en faisant preuve de jugement professionnel, mais de bon jugement. C'est dans cette optique que le DG remet en question les habitudes, tente de favoriser l'apprentissage collectif, et accorde à son personnel un pouvoir discrétionnaire qui laisse émerger de nouvelles possibilités.

Notre approche méthodologique ne permettra pas d'établir à quel point l'innovation domine les passions de l'équipe-école. En contrepartie, l'analyse des témoignages fera comprendre la dynamique qui s'installe, dans les situations où s'exerce l'ART ADMINISTRATIF. D'une part, les acteurs motivés doivent à un premier niveau exercer jugement critique, et utiliser leur pouvoir discrétionnaire pour adapter et initier des changements de premier ordre. D'autre part, nous constatons que le DG influence ce pouvoir discrétionnaire dans une optique de changements de « deuxième ordre » (Wartzlawick et al, 1974), où le jugement critique est porté à un second niveau, et que, par conséquent, les conditions étaient propices à l'ART ADMINISTRATIF. Cette vue d'ensemble ouvre la voie à une analyse plus détaillée des résultats.

8.3.3 Besoin d'exercer un jugement inspiré par *Le Beau artistique*

Tous ont relaté des problèmes où ils doivent exercer un pouvoir discrétionnaire²⁵⁶. Certains thèmes sont récurrents entre informateurs, comme le transport scolaire, les cours d'école, le stationnement, des approches quasi exploratoires pour l'enseignement en groupe réduit, sans oublier les aménagements, tant pédagogiques que physiques, pour les garçons, incluant des mesures spéciales pour un groupe classe. Considérés individuellement, ces problèmes peuvent sembler anodins. Par contre, traités dans leur ensemble, ils prennent une signification beaucoup plus importante. Ces problèmes sont interdépendants et ils relient entre elles différentes strates: les frictions éprouvées à un niveau interférant sur les autres. Peu importe où elles se manifesteront, elles affecteront la réalisation d'un objectif stratégique, ce pour quoi elles ne peuvent être traitées en tant que faits isolés. L'adaptation, la créativité, l'initiative, et le bon jugement du DG relient inévitablement des préoccupations qui concernent autant la mécanique de mise en œuvre du projet éducatif, que le traitement d'intérêts sociopolitiques.

Pour brosser une image plus complète des problématiques et des décisions plus délicates qui avaient interpellé les répondants au cours de la dernière année, une liste de préoccupations sociopolitiques leur fut présentée (**Annexe A1**). Les répondants ont pu indiquer celles qui correspondaient à des situations vécues, où ils durent faire preuve de jugement pour adapter la mise en œuvre du projet éducatif de l'école (**Annexe A3**). L'influence du DG semble à priori se limiter à l'école, mais elle pourrait orienter, à la marge, la politique d'éducation, étant donné l'incidence potentiellement sociopolitique des situations²⁵⁷ évoquées.

De toutes les préoccupations présentées, *le besoin de tenir compte des besoins particuliers des garçons et des filles* est la seule qui concernait tous les répondants ; du personnel de soutien à la présidente du CA. Cette concertation reflète une perspective profondément partagée. Ce thème fut souvent pris en exemple par les répondants. La venue des garçons, et leur intégration dans des groupes classes non mixtes, rehausse la prise de conscience des différences et des

²⁵⁶ Pas nécessairement de jugement professionnel, mais d'agir en faisant preuve de bon jugement.

²⁵⁷ Par exemple, si l'enseignement séparé garçons – filles dans une même école, au primaire, aidait à solutionner le plus faible rendement scolaire des garçons par rapport aux filles, cette approche pédagogique mériterait d'être considérée par le MELS, même si présentement, cette option ne peut être envisagée.

réflexions sur la façon de tenir compte de besoins différents. Déterminer ce qui serait plus pertinent pour les garçons a également un impact sur l'interprétation de ce qui en est pour les filles.

À la quasi-unanimité, les *attentes des parents à l'endroit des programmes et des services* est une préoccupation presque aussi envahissante que la précédente. La perception, qu'une école privée doit offrir qualitativement davantage qu'au public ou ses concurrents, est très partagée (R2.8; R2.9). Elle se manifeste non pas comme le produit d'une pression hiérarchique (R2.6), mais plutôt comme l'interprétation qu'ont les répondants de leur relation professionnelle non seulement avec les enfants, mais avec les parents à qui ils ont quelque chose à démontrer.

La survie de l'établissement est liée à sa capacité d'adaptation à un environnement qui se transforme continuellement. Notre lecture de la situation permet d'affirmer que les répondants pouvaient faire preuve de discrétion, et que le DG avait l'occasion d'influencer leur faculté d'adaptation. Dans certains cas, l'occasion d'influencer consiste à habiliter les répondants à faire un usage judicieux de leur pouvoir discrétionnaire. Parfois, l'influence accompagne une volonté de persister, pour découvrir comment innover, en abordant les problèmes différemment, en dépit des échecs antérieurs (R2.11; R2.14; R2.14). Les sujets en cause concernent enjeux stratégiques qui rejoignent plusieurs perspectives (Clausewitz dans Hahlweg, 1980). Le DG ne pourrait exercer une influence qui aurait pour critère la conformité à un plan et à des encadrements généraux. Ces situations justifient l'implication du DG, avec un regard stratégique qui fait appel à un jugement esthétique (Kant, 1976), inspiré par *Le Beau artistique* (Hegel, 1979).

8.4 L'influence du DG selon les répondants

Nous approfondirons notre lecture de la situation en interprétant les résultats sous des angles différenciés. Premièrement, notre analyse s'appuie sur les témoignages de chaque répondant. Chacun incarne des facultés particulières et représentatives des conditions propices à l'ART ADMINISTRATIF. Chaque répondant a communiqué un récit qui témoigne sa sensibilité à l'influence du DG. Chaque récit dévoile une logique, selon le sens que chaque répondant donne

à l'influence du DG. Ensuite, nous prendrons en compte l'agrégat des réponses pour visualiser la forme que l'influence du directeur peut prendre. Puis nous analyserons cette forme générale en fonction de chaque moyen d'action qui représente un vecteur du champ de forces de l'influence du directeur. Nous expliquerons après coup pourquoi l'influence du directeur serait davantage habilitante. Finalement, nous analyserons si cette influence peut générer les effets escomptés à chaque étape.

8.4.1 Évaluations individuelles de l'influence du DG

Le Tableau 8.2 donnait un aperçu général des scores que les répondants ont accordé au contrôle que le DG exerçait sur les divers moyens d'action, pour les influencer. Les synthèses d'entrevues présentées à l'Annexe G offrent un aperçu des récits offerts, par chaque répondant, avec une représentation graphique du contrôle exercé par le directeur, sur les moyens d'action, à chaque étape, pour les influencer. Chaque récit abrite une logique singulière que nous faisons ressortir en soulignant l'importance et l'inclinaison (positive ou négative) de cette influence.

8.4.2 L'interprétation du directeur général

Le DG associe son rôle à une conjoncture évolutive plutôt qu'à une contingence planifiée. Certains événements, malgré leur importance stratégique, n'étaient pas prévus à son embauche, comme, par exemple, la venue des garçons. Son intérêt professionnel, pour les conditions contribuant à leur réussite, en faisait la bonne personne, au bon moment. Puis, la ligne d'horizon laisse entrevoir, possiblement, une relève institutionnelle, pour « donner la vie à l'École [REDACTED] [EP2] pour encore de nombreuses années, mais dans une nouvelle structure ». Un tel changement se prépare dans un climat de confiance. L'intime expérience du milieu, acquise au cours des dernières années le prépare à ce rendez-vous. Le DG se considère ainsi prêt à toutes les éventualités : « Ça fait que, tu vois, moi, le changement, je trouve que ça fait partie de l'aventure ». Nous explorerons plus en détail sa perception du rôle qu'il tient dans la gouvernance de l'établissement, et de sa relation avec les différentes forces en présence.

Pour le DG, la gouvernance de l'établissement s'appuie d'abord sur des acquis : « Quand je suis arrivé, c'était déjà lancé tout ça. C'est pas à moi à dire on va défaire une partie de l'école [...] Mon travail à moi c'est de comprendre la culture de l'école, au départ, et de dire vers où on doit aller [...] Moi comme leader je dois aider les gens à réaliser tous ces projets-là ». À certains égards, son influence consiste à insuffler un sens de la mesure, de continuité autour d'un axe central : « les gens étaient très, très, coincés²⁵⁸ » et il fallait dire « on va faire le travail comme il faut, MAIS, on sera pas parfaite, mais on va amener nos petites filles²⁵⁹ là où on doit les amener avec cette pédagogie là du questionnement ». Les propos du DG manifestent le désir de créer un environnement qui permettra aux parties prenantes de trouver des sources de motivation, de créativité, ne serait-ce qu'en favorisant des approches pédagogiques qui valoriseront toutes les concentrations (enrichissement), les unes par rapport aux autres.

Le répondant définit sa relation avec les autres en termes de leadership partagé. Il s'engage à inciter les gens à « penser autrement, parce que si l'on pense de la même façon [comme d'habitude], on va arriver à la même solution [antérieure] ». Le partage du pouvoir laisse à toutes et à chacune, le soin de prendre les décisions à leur portée, en tant que professionnels aptes à exercer un pouvoir discrétionnaire. Ce n'est qu'en dernier recours qu'il entend jouer sa « carte de DG ». Son style de leadership se veut relationnel, mais avant tout, orienté sur le changement, pour appuyer les transformations, tant personnelles qu'organisationnelles :

« mon travail aussi de leader, c'est d'écouter le milieu et de dire, il y a quelque chose qu'on peut changer [...] moi ce que je dis aux gens, c'est qu'il faut que tu sois capable de prendre des décisions, il y a des décisions qui t'appartiennent [...] on est ensemble là-dedans on va danser ensemble sur ton idée, la chorégraphie va être la nôtre à la fin, je vais avoir proposé certaines choses, mais cela va être ton idée de départ [...] on va danser, je vais essayer de comprendre ton rythme, puis ça se peut que je t'impose un mouvement de danse aussi à un moment donné, mais c'est juste un mouvement dans la danse, c'est pas toute la danse au complet. »

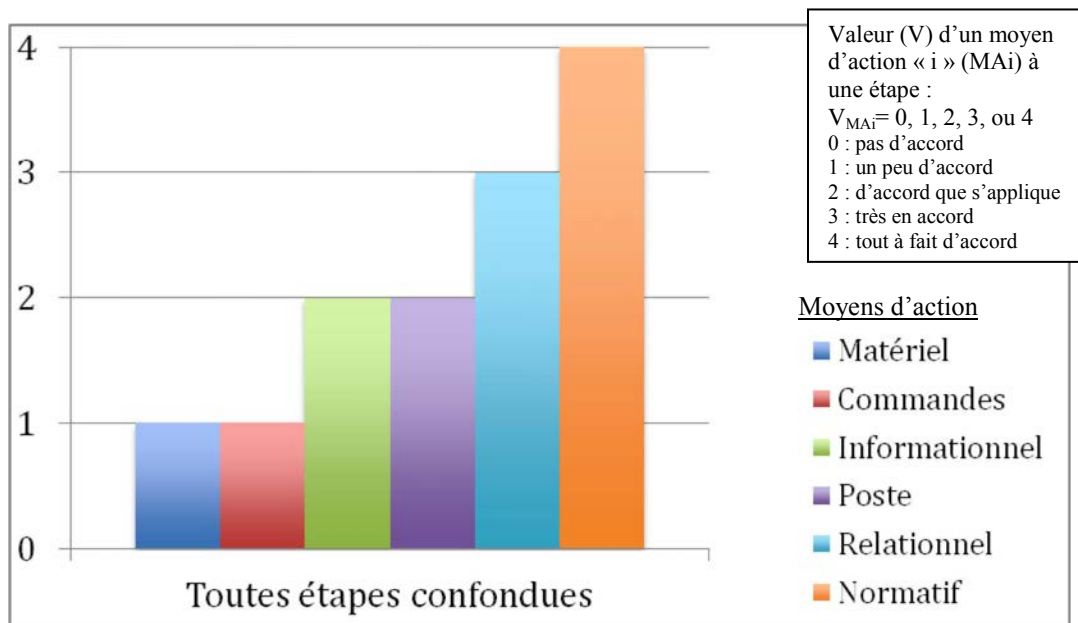
Le Graphique 8.1 qui suit à la page suivante présente la sensibilité du DG au contrôle des moyens d'action lorsqu'influencé par les autres. Il considère que cette autoévaluation de l'influence exercée par les autres sur lui, représente également sa perception de l'influence

²⁵⁸ En référant au baccalauréat international

²⁵⁹ Il n'y avait que des filles à ce moment là.

qu'il exerce lui-même sur les autres, dans une dimension habilitante. Les étapes lui apparaissent comme un tout.

Graphique 8.1 Contrôle que les parties prenantes exercent sur les six moyens d'action pour influencer le DG selon ce dernier (R2.14)



Le discours du DG véhicule un contenu, à valeur normative, qui reflète implicitement l'importance accordée au contrôle de ce moyen d'action. Une influence qui se manifeste par le renforcement des valeurs de l'établissement : « la philosophie de [REDACTED], et [REDACTED], le un à un : toi tu es important pour moi [...] une noblesse dans la simplicité [...] on est fier de faire partie de cette famille-là ». L'inclinaison du DG pour les vertus²⁶⁰ humaines n'échappe pas à ses interlocutrices (R2.2; R2.5; R2.11), et cela transpire autour de lui, « il est en quelque sorte un missionnaire » (R2.11). Les répondantes provenant de la direction générale adhèrent tout autant aux valeurs de l'institution, et le DG se sent par conséquent entouré par les « les bonnes personnes ». L'influence est visiblement mutuelle, positive, animée par la satisfaction de pouvoir contribuer à réaliser des choses pour le bien de l'école et des élèves.

²⁶⁰ Au sens, classique, telles que la prudence, la mesure, la force d'âme, et la justice.

Le retour sur les valeurs s'avère d'autant plus importante que le DG choisit parfois, pour surmonter les frictions²⁶¹, de changer les règles, sinon de les contourner, dans cet espace a-légitime qui permet de faire autrement. Les changements demeurent ainsi sous l'emprise d'une vision stratégique du bien collectif : « moi ce que je veux, c'est que l'école aille bien, ça, c'est mon *leitmotiv* [...] de voir à ce que le TOUT fonctionne bien ». Parfois, il faudra faire preuve de compréhension à l'égard des circonstances particulières à un cas, d'autre fois, c'est un sens de justice et d'équité envers tous dont il sera question. Par exemple, la venue des garçons était un changement fondamental qui mettait en cause plusieurs parties prenantes. Lorsque le projet de fonder l'école pour garçons l'école CCCC battait visiblement de l'aile, il aurait été inadmissible que l'EP2 agisse, par opportunisme, à l'insu de cette dernière, lorsqu'elle lui offrait ouvertement son appui.

Dans ce projet, le DG siégeait à leur CA. La situation était d'autant plus sensible que sur ce CA, « sur dix personnes, il y en avait sept qui étaient de nos parents à nous, puis là on décide qu'on ouvre sans leur en parler, non-non! ». Dans cette perspective, même s'il était question de faire les choses autrement, les moyens empruntés lui apparaissent aussi importants que les finalités poursuivies. Il en sera de même pour la suite des événements. Une fois la décision prise d'accueillir les garçons, ceux-ci doivent trouver une place dans l'optique que : « si on ouvre aux garçons, on ouvre aux garçons pour les ■■■■ prochaines années ; on devient ■■■■ [EP2] pour garçons aussi ».

Le contrôle du moyen d'action relationnel est son atout le plus apparent. Avec lui, les mécanismes impersonnels de coordination sont contreproductifs, il favorise une approche relationnelle, « faut que ce soit relationnel ! L'écoute cela va loin, puis j'ouvre toutes sortes de portes, pour être en relation ». C'est une prise de contact d'égal à égal, « c'est comme on est pu le DG, puis l'employé, on est : c'est quoi t'en penses toi cette affaire-là? Comment tu vois ça toi ? ». Il lui importe que les parties prenantes se sentent incluses et qu'elles se disent « eh qu'on est une belle équipe ! [...] je fais partie de l'équipe, je ne me sens pas à part ». Le succès du projet éducatif repose sur « le un à un avec la pédagogie du cœur, nous autres, puis une saine communication avec les membres ». Par conséquent, le contrôle hiérarchique sous forme

²⁶¹ Résultant par des anomalies procédurales ou administratives.

de commandes lui apparaît contreproductif. Autant qu'il applique le principe à lui-même, le DG n'apprécie pas que l'on puisse s'imposer sur la seule base du statut hiérarchique : « puis la pire façon de rentrer en contact avec moi c'est avec les titres, le côté officiel, la pire, vous voulez nous influencer, venez vous assoir, parle-moi de ton projet ! ».

L'influence dérivée du moyen d'action positionnel se combine aux deux précédents. Les enseignantes, les membres du CA, les représentantes de la congrégation, de la FEEP, et des parents occupent des postes à l'endroit desquels le DG accorde de l'importance. Par exemple, le DG a fait appel au représentant de la FEEP pour obtenir une perspective complémentaire afin de faciliter un rapprochement entre son point de vue et celui de la présidente du CA, avant d'intervenir auprès du MELS. C'est bien volontairement qu'on accorde à la FEEP, et à son représentant, le pouvoir d'exercer une influence, puisqu'il connaît bien le réseau et le soutien offert par le MELS. Il va de soi que cette influence est de nature habilitante.

En ce qui concerne les autres moyens d'action, l'importance accordée au moyen d'action informationnel demeure significative. Il se déplace beaucoup dans l'école, et outre l'aspect relationnel, il se met aux faits de ce qui se passe, et il informe à son tour. Le contenu indicatif des informations échangées permet d'exercer une influence significative de part et d'autre. En principe, le traitement de cas particulier devrait créer une asymétrie d'information favorable aux opérateurs, mais en contrepartie, le DG détient une vue d'ensemble des dossiers qu'il considère être le seul à avoir. En ce qui concerne les moyens matériels, il part de l'optique qu'il faille optimiser ce qui peut être fait avant de songer à minimiser les ressources disponibles. Même lorsque des demandes non planifiées lui sont faites, faute de ressources, il s'attend à ce que l'on lui précise ce qui pourrait se faire dans l'intérim du prochain cycle budgétaire. Le contrôle exercé sur le moyen d'action matériel s'inscrit dans une vision à long terme : « je ne vois jamais la vie d'une école comme la nôtre juste sur une année budgétaire ». Dans la mesure du possible, la règlementation impersonnelle et les commandes sont à éviter. Les témoignages suggèrent que ce moyen d'action ait été le moins utilisé, bien que la capacité soit présente.

Le DG affirme préférer habiliter son entourage, bien qu'il puisse parfois susciter un sentiment contraignant chez les répondantes. Leurs réponses se montrent parfois ambivalentes. La contrainte et l'habilitation peuvent s'alterner, selon les nécessités du moment. La contrainte

peut être dans le choix du bon moment. Le temps est clairement un enjeu de contrôle : « dans trois mois tu vas venir me voir avec la même idée là, je vais sauter dessus, mais en ce moment, ce n'est pas le temps ». Quelques fois, certaines solutions ne sont simplement pas encore à point. Dans le cas des espaces de stationnement, il fallait « penser autrement », faute de quoi, cela risquait de « faire une bombe » au moment où l'équilibre était fragile, avec la venue des garçons. Une solution plus optimale a finalement émergé, en mettant à contribution une personne qui opère normalement en périphérie des décisions. D'autre part, le DG pose des limites à sa volonté d'offrir son concours. Lorsque des actions risqueraient de porter impunément préjudice à des individus, à l'équipe, à l'institution, ou à la mise en œuvre du projet éducatif, le DG qualifie alors son ouverture à se laisser influencer de : « pas du tout ! ». Dans ces circonstances, le décret administratif peut être de mise, bien que cette situation n'ait pas été soulevée par les répondantes, à cause du biais positif de sélection.

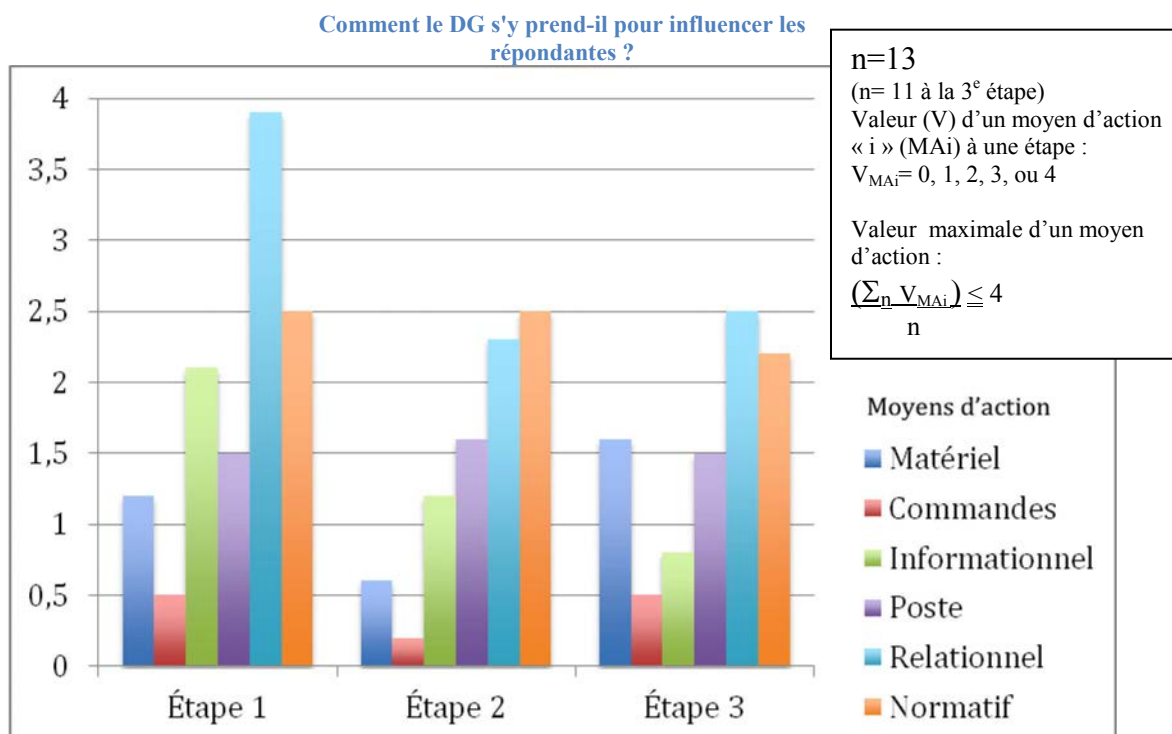
Les membres immédiats de l'équipe qui compose la direction administrative exerceraient la plus grande influence sur le DG. Les réponses suggèrent une forte connexité ainsi qu'une étroite groupabilité sur la base de relations positives. Ces constats suggèrent que la direction générale forme une base d'action, un bloc, difficile à dissocier du poste du DG. Les autres services de soutien se situent en extension de cette base d'action, très près de la direction administrative. Les parents représentent également une source importante d'influence, ce qui correspond bien à l'importance qui leur était accordée dans l'évaluation des préoccupations (**Annexe A3**).

8.4.3 La forme de l'influence du DG aux trois étapes

En reprenant les résultats présentés au Tableau 8.2, le Graphique 8.2 de la page suivante donne sous une forme graphique, l'aperçu du contrôle que le DG exercerait sur chaque moyen d'action, à chaque étape, considérant l'ensemble des répondants (R.2.1 à R.2.13). Pour chaque moyen d'action, les valeurs moyennes sont présentées. Cette représentation sert à visualiser l'ensemble des réponses, et non à inférer statistiquement un profil moyen de l'influence du DG à l'endroit de la population du cas. Le nombre de participants a été restreint aux membres plus activement impliqués. Cette représentation graphique permet de voir l'étendue du contrôle que

le DG exerce sur les six moyens d'action, ceux que le DG privilégie et ceux qu'il tend à éviter auprès des éléments plus actifs.

Graphique 8.2 Influence davantage positive du DG sur l'ensemble des répondants par étapes



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

Le DG n'agit pas en fonction d'un schéma type²⁶². Plusieurs profils existent, interagissent, et évoluent selon les étapes. L'interprétation du phénomène particulier ne peut non plus perdre de vue qu'il fait partie d'un système plus large. Comme le faisait remarquer le DG : « c'est un tout ça, on peut essayer de décortiquer tous les mouvements de musique là, mais cela faisait partie de l'œuvre ». Notons qu'il ne fut pas possible de poursuivre l'analyse à l'étape 3 pour deux répondantes.

²⁶² Aucune inférence statistique ne sera dérivée de la combinaison (1) du degré de certitude des répondants qu'une influence soit exercée, et (2) du degré de certitude des répondants qu'un ou des moyens d'action soient utilisés.

L'ensemble des réponses obtenues indique que le DG pouvait exercer un contrôle sur tous les moyens d'action. De plus, selon les répondants, le DG exercerait un contrôle plus important des moyens d'action théoriquement reconnus (Lemieux, 2006) pour être plus influents²⁶³. Le contrôle de ces moyens d'action devrait être un atout pour exercer une influence positive. Les répondants se sont montrés plus conscients des divers moyens d'action à la première étape, à laquelle ils ont nuancé davantage leurs réponses. L'ordre de préséance ressentie se rapproche de près à l'ordre selon le modèle théorique assigne une importance relative aux divers moyens d'action.

En première étape, le contrôle du moyen d'action relationnel est clairement en premier plan. C'est une prise de contact personnalisée. Le contrôle du moyen d'action normatif demeure toutefois très présent pour évaluer l'incidence des frictions sur la perspective de l'établissement et les exigences du MELS, et aussi, pour évaluer la « noblesse » des finalités et des moyens envisagés (R2.14).

À la seconde étape, le DG n'a pas besoin de s'impliquer dans les activités plus opérationnelles lorsque la voie a déjà été tracée à la première étape. Le contrôle du moyen d'action normatif prend relativement plus d'importance. C'est sur cette base que les répondants ressentent que l'influence du DG est enracinée dans la première étape. Lorsqu'il s'implique plus directement dans le processus décisionnel, comme le faisait remarquer son adjointe, il y a un retour inévitable sur les valeurs de l'école, la mission, l'œuvre de l'établissement. La relation du DG avec le CA varie d'un membre à l'autre. Pour la présidente du CA, cette étape doit se prêter à un processus décisionnel plus formel. Le DG se voit limité au contrôle d'informations à valeur indicative, préférablement sous forme de données comptables.

Le contrôle du moyen d'action relationnel redevient en troisième étape relativement le plus significatif, pour mobiliser les différentes parties prenantes à appuyer le changement. Le processus de création comporte des essais et des erreurs, et des ajustements qui affectent les

²⁶³ Rappelons que les répondants s'étaient fait expliquer dans les détails les différents moyens d'action, mais non leur importance relative. Par exemple, certains ont parfois évalué que c'était en premier lieu par le contrôle du moyen d'action informationnel que le DG les influençait le plus. Toutefois, ce moyen d'action n'est pas le plus influent. Les moyens d'action le plus souvent identifiés correspondent aux plus déterminants. Ce profil représente de près à la façon dont le DG dit vouloir s'y prendre.

parties prenantes. La mise en œuvre peut difficilement être traitée comme la simple réalisation de décisions prises à l'étape précédente, lorsque les interventions concernent des frictions dont l'ampleur ne peut être anticipée. Il y a un retour sur la première étape avec le besoin constant de réaffirmer la mission et les valeurs poursuivies. Le moyen d'action matériel apparaît plus important qu'aux deux autres étapes, pour appuyer l'action, ou du moins, pour que les ressources ne deviennent pas un motif pour ne pas aller de l'avant. Le moyen d'action informationnel devient graduellement moins déterminant. Le contexte et les enjeux ont déjà été établis aux étapes précédentes, les acteurs sont déjà informés.

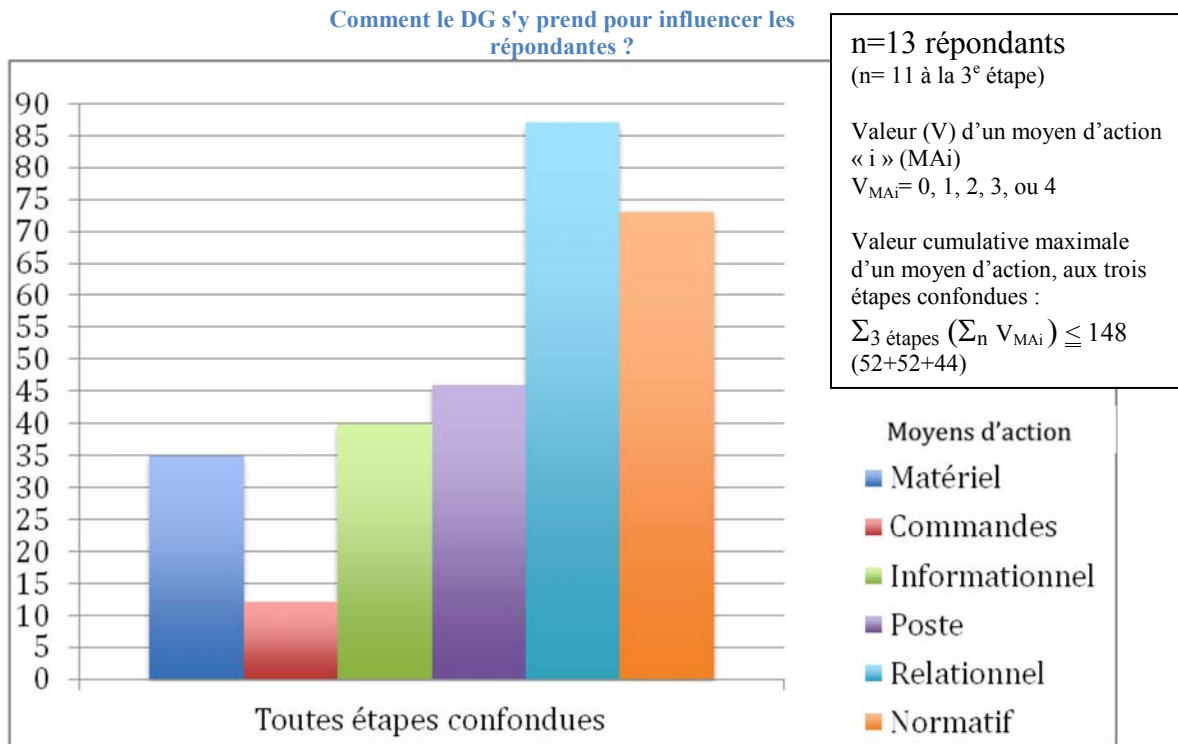
En ce qui concerne l'influence que les directeurs (R2.5 ; R2.6) accordent aux membres de l'équipe-école en général, un tableau cumulatif nous apporterait peu. Nous pouvons tout de même constater que, typiquement, l'influence de l'équipe-école sur les deux directeurs adjoints a plutôt tendance à être contraignante, contrairement à l'interprétation du DG. Leur présence élargit les façons que le DG peut exercer une influence sur les parties prenantes, par leur entremise, et comment celles-ci peuvent l'influencer.

8.4.4 Analyse du contrôle exercé sur chaque moyen d'action

L'analyse de chaque moyen d'action permettra d'interpréter comment ils alimentent le champ de force que représente l'influence du DG. Si chaque moyen d'action correspondait à une teinte, et les versants positif – négatif à une tonalité (éclairée – sombre), l'influence de la direction aurait une couleur plus ou moins changeante, et plus chaude ou froide, selon les situations. Cette couleur laisserait une impression variable selon la position de l'observateur, et au gré des perturbations qui affectent sa sensibilité. Nous avons pris un instantané de la forme que l'influence du DG pouvait prendre, et cette image nous révèle la composition du spectre de ce champ de forces. Le Graphique qui suit à la page suivante reprend les données du Tableau 8.3, et fait ressortir l'importance relative des différents moyens d'action en cause, lorsque l'agrégat des évaluations tirées des récits individuels est pris en considération, en additionnant les trois étapes.

Graphique 8.3

Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action toutes étapes et répondantes confondues



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

La valeur de chaque moyen d'action a été obtenue en additionnant les scores accordés par chacun des répondants (R2.1 à R2.13). Chaque moyen d'action sera présenté à la page suivante en précisant ce score²⁶⁴, et aussi, la fréquence à laquelle le moyen d'action fut considéré actif²⁶⁵. Ces informations sont obtenues du Tableau 8.2, où il est possible de voir, par exemple, qu'un répondant peut indiquer que deux moyens d'action étaient actifs, mais que le contrôle de l'un serait plus significatif que l'autre, et lui attribuer un score plus élevé. Les moyens d'action seront présentés en ordre décroissant d'importance, selon l'annotation cumulative reçue des répondants. Chaque moyen d'action sera interprété en détails, en apportant lorsque possible, des précisions sur les étapes.

²⁶⁴ Score maximum possible de 148 correspond à la fréquence maximale multipliée par la valeur maximale qui peut être accordée à un moyen d'action (valeur maximale de « 4 » multipliée par le nombre de répondantes qui s'applique aux trois étapes = 52+52+44).

²⁶⁵ La fréquence maximale correspond à la situation où un moyen d'action aurait été signalé par toutes les répondantes qui s'appliquent, aux trois étapes (13+13+11 = 37).

Le plus déterminant : MA relationnel (score : 86.9/148 ; fréquence : 30/37 ; n=13)

L'influence du DG est en grande partie attribuée à ce moyen d'action, à toutes les étapes. Cette source d'influence se fait relativement sentir plus fortement à la première étape. Les contacts personnalisés, autour d'une problématique, encouragent les répondants à s'impliquer. Une fois activée, cette source d'influence demeure très importante aux autres étapes, sans être aussi proéminente. La mise en confiance étant établie, les événements suivent leur cours, sans toujours justifier des interactions aussi soutenues qu'à l'étape initiale. Par conséquent, certains répondants ne ressentiront plus autant la pertinence de ce moyen d'action, à moins de rencontrer des frictions. L'influence du DG peut s'exercer autrement, par le biais du moyen d'action normatif, par exemple.

Les moyens d'action ont été analysés individuellement, mais ils peuvent agir simultanément ; l'activation de l'un affectant le besoin d'activer les autres²⁶⁶. L'attribution de ressources a été mise en lien avec l'assignation formelle d'un mandat, tandis que le moyen d'action relationnel était souvent contingent au moyen d'action normatif. À d'autres égards, la sensibilité envers certains moyens d'action neutralise le besoin de reconnaître les autres. Les répondants peuvent prendre des décisions et effectuer des ajustements lors de la mise en œuvre, parce qu'une relation de confiance a été établie, en amont, sur une base normative. Les moyens d'action formels (commandes) se réduisent alors à une formalité. Selon le cas, la sensibilité des répondants peut varier d'une étape à l'autre, et modifier l'importance relative qu'ils accordent aux moyens d'action. Si le moyen d'action relationnel intervenait plus directement à la première étape, le moyen d'action normatif remplissait un rôle plus déterminant à la prise de décision.

²⁶⁶ L'art réside dans l'action de combiner des forces interactives et qui ont de « remarquable » l'imprévisibilité.

MA normatif (score : **72.6**/148 ; fréquence : **26**/37 ; n=13)

L'importance relative de celui-ci ne fait aucun doute. La répondante R2.2 exprime toute la portée de ce moyen d'action lorsqu'elle associe le CA à un rôle de soutien. Cette interprétation sous-entend que lorsqu'il y a partage de valeurs, ce qui constitue une solution satisfaisante pour le DG le serait possiblement pour elle, si elle était dans sa position, et que l'inverse s'appliquerait également. L'exercice consiste alors à échanger des perspectives pour voir l'ensemble, et converger naturellement vers un « consensus ». L'influence est intérieurement partagée, et les contraintes résident plutôt dans les facteurs externes.

Les répondants entretiennent différentes logiques lorsqu'ils situent le contrôle de ce moyen d'action, dans un processus d'influence en trois étapes. D'abord, certains attribueront un rôle prépondérant aux valeurs dès la première étape, lorsqu'ils identifient des problématiques et qu'ils considèrent des options, et le déroulement des étapes suivantes pourra être rationalisé sur la base des valeurs établies au départ. Pour d'autres, le contenu normatif se précisera à la prise de décision. C'est d'ailleurs à cette étape que le contrôle exercé sur le moyen d'action normatif constitue la source la plus importante d'influence. Enfin, cette source d'influence demeure tout de même très présente à la mise en œuvre, puisque l'orientation de l'action repose sur le renforcement des valeurs soutenues aux étapes précédentes.

MA positionnel (score : **46.1**/148 ; fréquence : **22**/37)

Ce moyen d'action peut prendre, dans certains cas, un peu plus d'importance à la prise de décision, mais pour la plupart des répondants, il serait difficile de faire ressortir un patron. Le directeur n'aime pas faire jouer le statut associé à son poste, ou encore, de faire usage de privilèges²⁶⁷. Par contre, les répondants attachent eux-mêmes, avec une certaine constance d'ensemble, une importance déterminante à ce que le détenteur du poste représente : le DG d'une institution réputée.

²⁶⁷ Le DG dit s'être distancé de certains privilèges, et avoir même refusé une place de stationnement attitrée.

MA informationnel (score : **40.5**/148 ; fréquence : **20**/37 ; n=13)

Dans la plupart des cas, ce moyen d'action entre en jeu en amont du processus. Tout s'enchaîne après l'effort initial, et le contrôle de ce moyen d'action diminue graduellement en intensité en se déplaçant de la première à la troisième étape. Les informations orientent les préférences des répondants, sous l'influence de justifications rationnelles, selon l'étoffe du contenu indicatif, dans une approche analytique. Pour les R2.5 et R2.6, l'influence des « autres », les arguments utilisés peuvent être contraignants.

MA matériel (score : **34.8**/148, fréquence : **18**/37 ; n=13)

Bien que ce moyen d'action soit rarement la source première d'influence, certains répondants sont très sensibles à ce moyen d'action, particulièrement aux première et troisième étapes, dans l'optique d'assurer que les ressources essentielles seront disponibles. Le contrôle de ce moyen d'action peut se faire sentir²⁶⁸ à la première étape, car il signale concrètement les possibilités, et l'engagement personnel du DG. Le contrôle de ce moyen d'action peut devenir à nouveau relativement plus important à l'étape de la mise en œuvre parce que la mise en disponibilité de ressources devient un enjeu susceptible d'influencer l'action.

En contrepartie, certains répondants considèrent que leur motivation n'est pas, ou peu affectée par ce moyen d'action. Non que leur sens de l'économique soit déficient, mais qu'ils pensent dans l'optique du maximum qui pourrait être fait. Ils ressentent une influence davantage habilitante²⁶⁹ parce qu'ils ont le sentiment que le contrôle de ce moyen d'action n'est pas utilisé pour contrer leurs initiatives, au contraire, le DG fait ce qui lui est possible pour les appuyer.

²⁶⁸ Si non à l'étape suivante.

²⁶⁹ Répondantes dont la sélection était exposée à un biais favorable à l'initiative, la créativité.

MA commandes (score : 12.2/148 ; fréquence : 7/37 ; n=13)

Le moyen d'action « commandes » est le moins activement utilisé, étant mentionné seulement 7 fois sur une possibilité de 37. Les répondants sont unanimes : le DG ne privilégie pas une démarche prescriptive ni des procédures administratives formelles. De son point de vue, le DG ne cache pas son aversion aux approches impersonnelles. Il remet systématiquement en question la réglementation non essentielle. Par contre, lorsque la situation l'exige, ou bien, à l'endroit de personnes qui ne sont pas prêtes à collaborer, ou à tirer avantage d'une situation, il imposera des décisions, et dans ces circonstances, son influence sera contraignante.

À la première étape lorsque les répondants accordaient de l'importance aux commandes, c'est qu'ils désiraient obtenir le cautionnement du DG. À la mise en œuvre, ce moyen d'action offre la garantie que les sources de résistance au changement seront neutralisées. Le décret administratif peut donner l'impulsion formelle attendue (R2.13), servir à trancher ; ou dissuader l'opposition au changement (R2.8; R2.9). Par conséquent, les destinataires de ce moyen d'action, en principe contraignant, sont davantage les « autres ». Les obligations formelles apportent une régularité qui importe davantage que les contraintes créées.

Position structurale

Le positionnement organisationnel du DG lui donne accès à une vision périphérique permettant de sentir le bon moment où il serait opportun d'aller de l'avant avec une initiative : « il y a à peu près juste moi qui sais cela, parce qu'il y a juste moi qui vois [tout] ce qui se passe autour ». Sa position structurale centrale a affecté l'importance du contrôle qu'il pouvait exercer sur tous les moyens d'action. À ce titre, il faut distinguer l'effet du moyen d'action associé à l'importance du poste, de son positionnement structural. Son positionnement central lui permet d'entretenir des liens d'influence avec les autres bases d'action. Les résultats suggèrent que le positionnement structural du DG lui permettait, dans la période de référence, d'influencer toutes les parties prenantes, internes comme externes, impliquées dans les sujets en cause. Ce fut le cas l'année précédente, pour préparer la voie à la venue des garçons. Toutefois, à la fin de la cueillette des données, la situation avait évolué, et il lui devenait plus difficile d'occuper la position structurale d'acteur dominant.

L'influence du DG sur le CA s'étant fragilisée, et le DG avait une moins grande marge de manœuvre à titre de représentant à temps plein du CA. Une situation budgétaire plus difficile a augmenté la fonction de contrôle du CA, par rapport à celle de soutien. Les indices d'une relation de clivage étaient déjà présents, entre la nouvelle présidente du CA et le DG : « du 50 – 50 ». Mais, comme le redressement de situation tardait à venir, le DG ne semblait plus pouvoir préserver cet équilibre. Ce dernier ne sentait plus qu'il disposait de la marge de manœuvre qui lui permettait d'assumer adéquatement son rôle stratégique. Par ailleurs, la compréhension du rôle de DG ne semblait pas faire consensus, au CA²⁷⁰, concernant les fonctions qui pouvaient aller au-delà des fonctions d'intendance et de direction pédagogique. La dimension stratégique du rôle du DG apparaît davantage comme une fonction dont l'ampleur se négocie tacitement dans une relation de confiance avec le commettant.

8.4.5 L'inclinaison (positive – négative) de l'influence du DG

Les répondants reconnaissent facilement leur implication dans des situations plus complexes, tout comme leurs liens positifs avec le DG. Par contre, lorsqu'on leur demande plus explicitement d'identifier un problème où ils durent faire preuve d'initiative, et de préciser la relation d'influence avec le DG, les répondants éprouvent des difficultés à l'idée que le DG puisse influencer leur jugement. La difficulté est plus grande parce que l'influence exercée n'est pas contraignante. Par exemple, une répondante qui siège au CA évaluait, initialement, que le DG n'avait exercé aucune influence sur sa décision, à l'égard d'un problème devenu urgent, parce que la solution apportée par le DG était manifestement « la bonne solution »²⁷¹. Puisque ses arguments l'avaient convaincue, et comme elle n'avait pas eu à réviser sa position, le DG n'aurait, par conséquent, pas eu à l'influencer. D'autres peuvent facilement identifier l'impulsion reçue du DG à la première étape, mais doivent réfléchir un peu plus pour détecter l'effet habilitant aux étapes ultérieures (R2.4, R2.8 et R2.12), malgré les encouragements et le soutien. Lorsque le DG n'avait pas eu à leur faire changer de position (R2.8), l'influence positive pouvait passer inaperçue, quoique ce risque s'estompait en reprenant contact avec les exemples offerts, et en prenant connaissance des différents moyens d'action.

²⁷⁰ Le DG a demandé à la présidente du CA de convenir un comité pour préciser les paramètres généraux du rôle de DG, mais cette demande n'a pas été supportée.

²⁷¹ De toute évidence, le DG influençait significativement son interprétation de « bonne solution ».

La question ne s'étant jamais posée, les répondants devaient prendre le temps de prendre contact avec leur propre façon de penser : « peut-être qu'à la base, je n'appellerais pas ça de l'influence, moi, dans le cas ici, j'appellerais peut-être cela du travail de collaboration²⁷² » (R2.6), ce qui correspond très bien au concept d'influence positive (Lemieux, 2004; Mintzberg 2010). Mais en général, l'influence habilitante semble simplement plus difficile à repérer. Un peu comme dans un match de football, une fois le ballon en jeu, on perd de vue l'influence du coach sur les conditions qui permettent de fournir le bon effort, au « bon moment » (R2.14). Le DG se voit un peu comme un coach de football, et faciliter la créativité et le sens d'initiative du personnel fait partie de son plan de match. Il utilise son influence comme un atout, pour activer une force capable de générer elle-même du mouvement.

Le DG n'est pas la seule source qui puisse directement exercer une influence positive sur les répondants, mais il est le seul à pouvoir exercer directement une influence aussi significative sur toutes les catégories de parties prenantes. La plupart l'identifient premier détenteur d'influence, les autres en second. Dans ces cas particuliers, l'influence des pairs peut entrer en jeu. Une répondante accordait à une collègue plus expérimentée un rôle de coach auprès d'elle (R2.7). Lorsque toutes les réponses sont prises en considération, le premier détenteur d'influence positive est le DG, puis suivent la responsable des services éducationnels (des activités parascolaires, du service de garde) et ensuite les enseignantes. Les répondants peuvent parfois accorder une influence aux décisions du CA, mais plus indirectement. Le directeur de L'EP2A le fait remarquer judicieusement : « alors disons qu'on dit que le CA a décidé que non, on ne prendrait pas une partie du budget pour subventionner le transport entre l'EP2A et l'EP2, disons que cette décision-là est prise, à partir de ce moment-là, on doit travailler autrement » (R2.6) pour tenir compte de la contrainte qui serait posée.

Aucun répondant n'a considéré l'influence du DG, à leur endroit « davantage contraignante ». Lorsqu'il y a des contraintes, les raisons s'imposent « logiquement » par elles-mêmes (R2.4; R2.6; R2.8; R2.11). Ce résultat s'explique de deux façons. Premièrement, les répondants sont motivés et désireux de « réaliser des choses ». Par conséquent, ces conditions

²⁷² Une collaboration par laquelle se développe une co-création de sens.

étaient propices pour qu'ils soient destinataires d'une influence habilitante²⁷³. Deuxièmement, les moyens d'action normatif, relationnel, et positionnel sont de puissants atouts pour influencer les éléments plus actifs. Même si aucun répondant n'a perçu une influence « davantage contraignante », certains affirment qu'elle puisse alterner d'une inclinaison à l'autre.

Il ne fait aucun doute que le DG puisse induire la contrainte. Le contrôle exercé sur les moyens d'action matériel et les commandes lui permet d'influencer les priorités selon lesquelles les objectifs opérationnels et les ressources correspondantes sont assignés, ainsi que les délais d'exécution. Ce sont les contraintes les plus fréquemment mentionnées. Le DG s'implique activement, à tous les niveaux, dans les dossiers importants, et l'ensemble des informations qu'il détient, lui permet d'amplifier cette influence. Ces trois moyens d'action deviennent plus activement des enjeux de contrôle lorsque le DG bouscule les habitudes, pour donner l'impulsion nécessaire au changement, ou persister à maintenir une orientation.

Chez les répondants, le sentiment de contrainte peut être passager, le temps de comprendre et d'accepter les raisons des changements, ou des délais imposés (R3.13). Alternativement, il peut persister, en demeurant toutefois un enjeu d'importance secondaire. Le contrôle de moyens d'action à des fins contraignantes peut indirectement servir à soutenir un rôle habilitant. Tel qu'exprimé précédemment, le moyen d'action « commandes » peut créer une obligation qui n'est pas contraignante pour le ou la responsable volontaire d'un mandat, mais qui pourrait l'être pour les autres parties prenantes dont la collaboration est implicitement attendue. Par conséquent, les destinataires d'une influence contraignante seront en fait les parties prenantes qui ne partageront pas une relation de coopération avec la personne mandatée. En faisant obstacle, ils se mettront indirectement en relation négative avec le DG, contrairement à la personne mandatée qui entretient un lien positif. Nous pouvons expliquer cette dynamique par le principe de groupabilité (Lemieux, 2004; 2006), où à l'endroit d'un sujet en cause, les liens entre les membres internes à un bloc sont positifs (habilitant), et les liens qui les opposent avec les bases d'action extérieures à ce bloc sont négatifs (contraignants).

²⁷³ Ce qui n'écarte pas pour autant que l'influence ressentie puisse être contraignante en présence d'un DG qui favoriserait un style de management technocratique et des contrôles bureaucratiques.

8.4.6 Les effets de l'influence du DG aux trois étapes

L'ensemble des données (Tableau 8.1) permettent de conclure que non seulement le directeur peut exercer une influence davantage positive, mais aussi d'analyser l'importance de son influence, à chacune des trois étapes du processus d'évaluation, à savoir :

- Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions potentiels (P_1) ;
- Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P_2) ;
- Étape 3 : prendre action pour changer la situation (P_3).

L'influence ressentie, aux diverses étapes, est contingente des situations (R2.6), d'où l'importance d'avoir référé à des situations vécues au cours de la dernière année. Une répondante explique que les étapes se déroulent très vite une fois les choses mises en place en amont du processus (R2.8), ou qu'une étape puisse s'inscrire en prolongation d'une autre (R2.1). Deux des quatre membres du CA (R2.2 et R2.3) ne se sont pas prononcées pour la troisième étape. Ils considèrent que leur implication se limite aux deux premières. Pour sa part, le DG considère que ces étapes ont tendance à se combiner, dans une progression d'évènements qui le met continuellement en interaction avec les diverses parties prenantes. Mais de façon générale, tous trouvent utile de tenir compte de ces trois étapes.

Dans leur agrégat, les réponses suggèrent que le DG exerce une influence très significative, à toutes les étapes. Bien qu'elles soient en moyenne « très en accord » que le DG puisse à chaque étape exercer une influence positive, les réponses individuelles peuvent varier d'un individu à l'autre à chaque étape, et d'une étape à l'autre pour chaque individu. Les répondants réagissent différemment aux situations, et ils appréhendent les trois étapes selon leur condition (expérience et maturité en poste), et la nature du sujet en cause²⁷⁴. À chaque étape, l'influence du DG tend à être davantage positive, pour habiliter un pouvoir d'agir. Les répondants ont été invités à évaluer l'influence du DG aux trois étapes mentionnées ci-dessus. Les scores présentés ci-dessous (échelle de 4) sont ceux déjà introduits au Tableau 8.1.

²⁷⁴ C'est du cas par cas (R2.6).

Étape 1(P₁) : effets observables associés aux indicateurs (I_{1,n})

L'influence du DG (score moyen de 3.2 / 4) a pour objet de :

P₁ identifier des problèmes et des solutions qui puissent transcender le cadre administratif pour tenir compte de la diversité des intérêts en cause.	I _{1.1} Identifier des problématiques.
	I _{1.2} Remettre en question la réglementation/normes.
	I _{1.3} Envisager des solutions innovatrices.

La prise de contact, « le un à un », les échanges mettent en mouvement un processus de changement. Le DG est rarement à son bureau, il prend le pouls en temps réel en parcourant l'école pour observer les anomalies, déceler à la source les frictions qui prennent forme, mais qui ne sont pas encore très perceptibles (I_{1.1}). Il discute avec tous ceux qu'il croise : enseignants, membres de la congrégation, personnel de soutien, parents, et élèves. Ces échanges permettent à ses interlocuteurs de connaître sa façon de penser et de jeter les bases ils pourront en toute confiance s'engager aux étapes suivantes. Le DG privilégie l'approche relationnelle, et les échanges de courriels sont à proscrire lorsque le contact en personne est possible.

Le DG stimule une participation active et critique des traditions qui définissent depuis longtemps les façons de faire (I_{1.2}). Il demande à ses interlocuteurs de lui justifier pourquoi ils font ce qu'ils font, met ces derniers au défi de remettre en question les pratiques de façon à stimuler leur esprit critique, et dans le but de trouver des améliorations (I_{1.3}). Dans cette prise de contact, il trouve un moyen de déceler les forces du personnel, et d'être attentif à celles qu'il pourrait trouver à l'extérieur. Il peut ainsi apprécier le potentiel innovateur à sa portée, et les futurs porteurs de projets qu'il aurait à recruter à l'externe, si le besoin se présentait (I_{1.3}). Avant même que l'établissement accueille des garçons, il connaissait déjà quelles seraient les enseignantes volontaires pour enseigner aux garçons, et il avait déjà en main des candidatures en provenance de l'extérieur (R2.14).

Dans cette étape, le DG agit de façon à stimuler un processus d'émergence de la stratégie (Mintzberg, 2011). Au regard des enjeux stratégiques, cette étape a une fonction de filtre, et d'orientation de façon à influencer le contenu, le débit ainsi que l'ampleur des changements. Certaines initiatives sont attendues, d'autre fois certaines bonnes idées doivent attendre, et parfois, certaines actions sont à proscrire. Le DG n'accepterait pas de solutions à court terme

qui se feraient au cout de compromis à l'insu des partenaires, de groupes de parents, d'élèves ou du personnel. Le DG envisage le changement dans un horizon à long terme, dans le respect des valeurs profondes qui animent la perspective de l'établissement.

Étape 2 (P₂) : effets observables associés aux indicateurs I_{2,n}

L'influence du DG (score moyen de 3 / 4) a pour objet de :

P₂ sélectionner un mode d'action pour mitiger des situations complexes d'intérêt sociopolitique (Annexe A).	I _{2,1} Décider de combler des vides.
	I _{2,2} Décider d'adapter.
	I _{2,3} Décider de déroger.

Comme l'école a pour optique de présenter un projet éducatif compétitif, les décisions de l'établissement cherchent à dépasser les attentes du MELS (I_{2,1}, I_{2,2}). Il y a dérogation vis-à-vis le MELS au sens que les obligations pédagogiques du MELS soient traitées comme des exigences minimales (I_{2,3}). Le caractère non mixte de l'approche pédagogique ne contrevient pas aux règlements, au sens strict, mais elle n'est nettement pas privilégiée par le MELS, (R2.1). Le DG est également très actif auprès des détenteurs de pouvoir externes pour remettre en question l'application de règlements qui l'empêchent de développer ses avantages compétitifs²⁷⁵ (I_{2,3}). Il fait même appel au représentant de la FEPP pour voir ce qui pourrait être tenté auprès du MELS pour contourner les contraintes systémiques (préscolaire).

Le climat d'incertitude vécu par l'établissement a justifié des rapports plus formels du CA à l'endroit du DG. Avec un appel à la rigueur administrative, la fonction de contrôle du CA a alors pris le dessus sur la fonction de soutien. À la fin de la période de collecte de données, il semblait plus difficile de partager une vision commune, des orientations stratégiques. Même lorsque la vision du DG passait, celui-ci ne pouvait pour autant obtenir l'adhésion de tous les membres du CA. Le CA était divisé par des vues compétitives qui rendaient la collaboration²⁷⁶ plus difficile. Les contraintes imposées au DG auront, dans la période qui suivit la cueillette des données, un effet réducteur sur sa marge de manœuvre ce qui affectera son influence sur les autres parties prenantes, de même que sa capacité à orienter les autres étapes.

²⁷⁵ Comme appliquer le permis du préscolaire du site principal au site EP2A à défaut d'en obtenir un second.

²⁷⁶ La compétition et collaboration se manifestent comme des forces qui alimentent respectivement le politique organisationnel et l'idéologie commune (Mintzberg, 2011). Le jeu de ces boucles de rétroaction négatives et positives génère des changements. Cette thèse postule qu'elles doivent ultimement être davantage positives.

Étape3 (P₃) : effets observables associés aux indicateurs I_{3,n}

L'influence du DG (score moyen de 3 / 4) a pour objet de :

P₃ Prendre action pour <i>changer</i> la situation et générer une puissance d'agir collective qui s'adapte à un environnement <i>dynamique</i> .	I _{3,1} Mettre en œuvre de changements.
	I _{3,2} Impliquer les parties prenantes.
	I _{3,3} Orienter la mise en œuvre.

L'intérêt du DG consiste, d'entrée de jeu, à réaliser des changements qui feront de l'EP2 un meilleur établissement, par exemple, avec la venue des garçons (I_{3,1}). La voie ayant été tracée aux étapes précédentes, la mise en œuvre devient une occasion d'explorer ce qui fonctionne. C'est un terrain d'expérimentation, où les ajustements se font au fur et à mesure. Le DG influence cette mise en œuvre en mettant en confiance, en donnant la tape sur l'épaule qui encourage ou au contraire, devant les imprévus, en faisant un rappel sur le besoin de voir les problèmes autrement, ou simplement, de reconsidérer ce qui peut raisonnablement être fait (I_{3,3}). Le besoin d'interagir avec les parties en cause reprend alors relativement plus d'importance, pour réaliser un idéal partagé (I_{3,2}).

Le CA se veut plus discret à cette étape. Les membres du CA s'impliquent surtout aux deux premières étapes, laissant au DG le soin d'assurer un fil conducteur entre leurs intentions (explicites comme implicites) et le terrain. Ce serait par exception que les membres du CA auraient à orienter la mise en œuvre des changements (I_{3,3}). Il est toujours possible que le CA ait à ajuster des décisions prises à l'étape précédente, afin de mieux soutenir l'action. Ce serait alors à la demande du DG en des situations hors du commun.

Le DG ayant la responsabilité de la mise en œuvre, ce dernier dérive une influence non moins stratégique à cette étape, ne serait-ce parce qu'il contrôle le rythme auquel les changements se déroulent. Il influence les priorités de ce qui est mis en œuvre, et oriente les changements qui, en se réalisant, génèrent de nouveaux besoins, et de nouvelles questions (I_{3,3}). Les imprévus font simplement « partie de l'aventure » (R2.14). Ils reviennent en boucle de retour sur la première étape.

8.5 Synthèse – EP2

Cette synthèse a pour but de valider les hypothèses posées dans le devis de recherche. En premier lieu, des constats d'analyse seront présentés pour se prononcer sur chaque hypothèse. Par la suite, nous explorerons au-delà de ces hypothèses de départ les facteurs qui contribuent ou qui font obstacle à l'ART ADMINISTRATIF.

8.5.1 Hypothèses H1 à H5

H1 : Besoin d'identifier des problèmes et des solutions (P_1) ; de sélectionner un mode d'action (P_2) ; et de prendre action pour changer la situation (P_3).

Constat 1 H1 est validée, les effets empiriquement observés révèlent que les conditions prévues par les propositions synthétiques P_{1-3} sont présentes.

Les répondants sont exposés à des situations imprévues où ils devraient exercer un pouvoir discrétionnaire pour répondre aux exigences d'un environnement diversifié, complexe et dynamique. Tous les répondants se sentent interpellés, et impliqués aux trois étapes du processus dynamique d'évaluation (P_{1-3}). Par conséquent, le DG a l'opportunité d'exercer une influence positive sur les parties prenantes pour générer les effets suivants :

- transcender les limites du cadre administratif (P_1). Les témoignages révèlent clairement que le DG incite à voir les choses autrement. Il incite son entourage à remettre en question les habitudes qui se sont additionnées aux traditions de l'établissement. Le DG encourage l'initiative et fait appel au pouvoir créateur de tous, que ce soit la préposée à l'entretien, la responsable du service de garde, une enseignante confrontée à une nouvelle situation, ou un directeur adjoint. Son leadership s'adapte à la maturité des personnes, et se rapproche d'un style de leadership transformationnel qui offre à chaque individu l'opportunité de se transformer en agent de changement. Une répondante le qualifie de « missionnaire »(R2.11).

- mitiger des situations d'intérêt sociopolitique (P₂). De façon générale, l'influence du DG est destinée aux décisions qui ont pour effet d'adapter et même, de déroger si nécessaire. Il tente de rendre le programme plus attrayant et réalisable. Pour la venue des garçons, ce n'est pas tant combler des vides que d'arpenter un terrain qui a été délaissé et qui pourrait potentiellement être porteur de solutions pour combler l'écart dans les facultés d'apprentissage entre les garçons et les filles au niveau du primaire.
- générer une puissance d'agir collective qui conduit à des changements (P₃). Les témoignages obtenus établissent clairement que l'intérêt du DG consistait à mettre en œuvre des changements qui assureront la pérennité de l'établissement, et d'inclure les parties prenantes en cause, pour qu'elles puissent mettre à contribution leur potentiel créateur. À cette étape, l'implication du DG prend des formes subtiles pour maintenir le contact avec les personnes activement impliquées. Si les changements progressent d'eux-mêmes, son influence peut être des encouragements, un cautionnement additionnel, ou sa simple présence. Certains problèmes et questionnements demeurent une histoire toujours inachevée. Il n'y a jamais clôture, mais plutôt des adaptations qui renvoient à des questions et des décisions, et à de nouvelles possibilités toujours plus inclusives.

H2 : Au moins un moyen d'action peut expliquer l'influence du DG, à chaque étape.

Constat 2 H2 est validée, le DG peut exercer un contrôle déterminant sur au moins un moyen d'action X_n à chaque étape (P_{1,3}) pour générer les effets escomptés (I_n).

Il est possible d'établir que le contrôle exercé sur les moyens d'action permet au DG d'influencer le processus dynamique d'évaluation, et en finalité, d'induire une puissance d'agir. Les répondants sont généralement très en accord que le DG les influence à chacune des trois étapes. Son poste lui permet donc d'occuper potentiellement, en des situations inhabituelles et irrégulières, la position structurale d'acteur dominant.

H3 : Le DG exerce une influence positive sur les parties prenantes, à chaque étape.

Constat 3 Il était possible de valider H3 dans la période de référence, mais non au terme de l'intervention à l'EP2, la situation ayant évolué.

Les réponses obtenues suggèrent que le DG pouvait dans la période de référence exercer une influence habilitante sur les parties prenantes, dans le but de laisser les forces en présence s'activer au maximum de leur potentiel, et de faciliter l'émergence et l'actualisation de la stratégie. Un acteur qui voudrait faire preuve de créativité et d'initiative peut, potentiellement, explorer de nouvelles opportunités, et influencer le DG. On n'exclut pas pour autant que le DG puisse imposer des contraintes lorsqu'il y a conflit avec l'intérêt de l'école ou bien que des préjudices pourraient être causés. Lorsque les idées ont leur mérite, le DG fera ce qu'il est en son possible. Lorsque le moment n'est pas opportun, il favorisera une approche séquentielle qui permet d'amorcer la démarche, et de la poursuivre dans un autre exercice financier.

Tel que déjà soulevé, l'influence du DG auprès du CA ne pouvait plus satisfaire l'hypothèse H3 à la fin de l'enquête, particulièrement à la prise de décision. La présidente privilégiait les informations à valeur indicative (décision pragmatique), et le DG celles à valeur normative²⁷⁷. La relation de clivage qui suivit devint contraignante. L'absence d'une vision commune réduisait le contrôle que le DG pouvait exercer sur le moyen d'action normatif auprès du CA. Les données obtenues à la fin de la période de cueillette suggèrent que la relation CA – DG bascula d'une fonction davantage de soutien, à l'une davantage orientée sur le contrôle. Le DG ne pouvait plus, dans ces conditions, entretenir une relation positive avec le CA, ni remplir la fonction stratégique associée à l'ART ADMINISTRATIF. À défaut d'exercer une influence positive sur l'une des catégories de parties prenantes, en occurrence le CA, l'H3 ne peut être suffisamment soutenue.

²⁷⁷ Une situation qui représente bien le dilemme de la décision pragmatique et celle orientée sur le bien commun (Gawthrop, 1998).

H4 : Le contrôle que le DG exerce sur chaque moyen d'action permet d'expliquer son influence à au moins l'une des trois étapes.

Constat 4 H4 est validée, le DG peut exercer, sur chaque moyen d'action (X_{1-6}), un contrôle déterminant qui contribue à influencer au moins une étape (P_{1-3}).

Le contrôle de chaque moyen d'action s'est manifesté, à chacune des trois étapes, lorsque l'ensemble des réponses est pris en considération. Par conséquent, le DG peut potentiellement exercer un contrôle déterminant sur tous les moyens d'action, et ce, à toutes les étapes, selon le besoin. Par contre, il semblerait que l'étendue de ce contrôle serait plus restreinte dans la relation d'influence avec le CA, et que cette limite vienne à réduire sa marge de manœuvre, et la portée stratégique du rôle pouvant être associé à son poste.

Le contrôle de certains moyens d'action apparaît plus représentatif de l'influence du DG, à savoir, les moyens d'action normatif et relationnel. Le DG ne privilégie pas le recours aux commandes, bien qu'il ne fasse aucun doute qu'il puisse y recourir. En nous appuyant sur le cadre de référence, nous pouvons interpréter qu'il soit possible pour le DG de développer une vision de l'établissement qui puisse être partagée et intériorisée par la plupart des parties prenantes qui cherchent à jouer un rôle actif à l'EP2.

H5 : Les moyens d'action en cause pour expliquer l'influence du DG varient d'une étape à l'autre.

Constat 5 H5 est validée, le contrôle exercé par le DG sur les moyens d'action (X_{1-6}) diffère à chaque étape, entre les répondants, ainsi que d'une étape à l'autre.

En général, les répondants ne considèrent pas être interpellés à chaque étape de la même façon. Chaque étape présente une dynamique différente. L'influence du DG varie ainsi en forme et en intensité, selon les répondants en cause. Les variations suivantes peuvent être soulevées du point de vue des réponses individuelles et de leur agrégat. Les réponses individuelles suggèrent, selon la situation et le répondant, que :

- tous les moyens d'action peuvent potentiellement expliquer l'influence exercée par le DG,
- la sensibilité au contrôle des moyens d'action varie d'un répondant à l'autre, et le plus souvent d'une étape à l'autre,
- les répondants n'ont pas tous la même sensibilité aux mêmes moyens d'action,
- la façon dont le contrôle des moyens d'action est exercé peut avoir une incidence sur la façon dont les destinataires tenteront eux-mêmes d'exercer une influence,
- même lorsque le DG ne privilégie pas le contrôle de certains moyens d'action, ils peuvent parfois être nécessaires (commandes), ou ressentis (positionnel),
- Pour certains, le contrôle des moyens d'action s'explique logiquement d'une étape à l'autre,
- pour d'autres, il n'est pas possible de déceler une logique particulière pour expliquer comment le DG les influence d'une étape à une autre,
- selon les individus, certaines étapes se superposent, se combinent, ou ne s'appliquent pas.

Les données cumulatives suggèrent que :

- la forme et l'intensité de l'influence du DG varient d'une étape à l'autre,
- le DG privilégie le contrôle des moyens d'action théoriquement (Lemieux, 2006) les plus influents (relationnel, normatif et positionnel),
- le contrôle des moyens d'action tient de l'art, il ne s'applique pas uniformément d'une étape à l'autre, et varie d'un répondant à l'autre selon leur situation et maturité en poste,
- le DG peut pouvoir exercer un contrôle déterminant sur tous les moyens d'action sans qu'il ne puisse étendre ce contrôle à toutes les parties prenantes,
- il n'est pas possible d'établir un profil qui conviendrait à tous, à chaque étape,
- la sensibilité du DG au contrôle des moyens d'action (Graphique 8.16) est compatible avec le contrôle que les répondants lui accordent (Graphique 8.18)

Les variations dans les réponses révèlent que le DG ne peut simplement s'en remettre à un profil typique. La sensibilité des répondants à l'influence du DG est variable. Exercer une influence cohérente dans son ensemble, relève autant de l'art que de la science (Clausewitz dans Hahlweg, 1980). Même s'il était possible de dériver un profil moyen à partir de la population de l'équipe-école, ce profil aurait peu de chances de répondre aux besoins de la majorité des

parties prenantes, lorsque la situation justifie l'ART ADMINISTRATIF. D'une part, nous nous sommes adressés à des individus activement impliqués et exposés à des situations plus délicates. Il est raisonnable de penser que l'influence à l'endroit de personnes désireuses de s'impliquer activement en collaborant ne sera pas la même auprès de celles qui ne le sont pas. D'autre part, l'ART ADMINISTRATIF sous-entend des situations irrégulières. Les frictions sont associées à des rapports non linéaires dont les effets sont amplifiés par le facteur moral (Clausewitz dans Beyerchen, 1994). Les répondants rapportent différentes façons de les influencer qui demandent du DG davantage la possibilité de faire appel à un spectre étendu de moyens d'action, plutôt qu'à un profil moyen.

Même si les répondants n'avaient pas réussi à identifier fidèlement les moyens d'action qui les interpelaient le plus, il n'en demeure pas moins que l'approximation offerte indique différentes sensibilités, préférences, et façons singulières de raisonner et d'appréhender les relations d'influence, de la part de tous les répondants. Cette diversité suggère la coexistence de plusieurs voies d'accès à une réalité externe avec leurs logiques singulières. Puisque l'environnement est dynamique, les intervenants de terrain ainsi que le DG doivent s'adapter rapidement, pour tenir compte de la diversité et la complexité des cas. Il ne peut s'en remettre à une formule typiquement idéale, mais trouver des combinaisons adaptées à un contexte évolutif, de même qu'aux personnes en cause.

La cueillette de données suggère que, dans cette période de profonds changements, l'étendue du contrôle des moyens d'action permet au DG d'adapter son influence en fonction des situations, des différents niveaux organisationnels, et de la position structurale des divers répondants. Par conséquent, exercer une influence positive, cohérente dans son ensemble, dans le contexte présenté, fait appel à un jugement esthétique. L'influence du DG demeure le produit d'un jugement que les répondantes réfèrent à un « bon jugement »²⁷⁸ qui se justifie en s'inspirant d'un ordre élevé de justifications (Boltanski et Trévénot, 1991).

²⁷⁸ En un « bon sens » que nous associons au *Beau artistique*, plutôt qu'à des critères positifs qui définissent le bien et le mal.

8.5.2 Au-delà des hypothèses

Constat 6 L'intuition inspirée par *Le Beau artistique*.

Nous sommes en mesure de reconnaître la faculté de poser un jugement esthétique (Kant, 1968) inspiré intuitivement par *Le Beau artistique* (Hegel, 1979), et critique à un second niveau²⁷⁹, à l'endroit du bien des enfants, de l'institution, et de l'intérêt commun poursuivi par la politique d'éducation. L'inspiration que le DG peut communiquer sur cette base ne rejoint pas nécessairement toutes les parties prenantes, en tout temps, dans la même mesure. Le Constat 6 nous permet d'explorer plus en profondeur le cadre de référence, en tenant compte de l'ensemble des hypothèses posées :

- H1. Le DG encourage une culture interne du « questionnement » qui a pour but d'identifier des sources de problèmes et d'envisager des solutions. Non par conformisme, mais avec un regard critique sur le cadre administratif, pédagogique et institutionnel. Les problèmes en cause concernent des préoccupations d'intérêt socioéconomiques. C'est de cette raison que les effets (I_n), attribuables à l'influence du DG, peuvent être reliés à chaque étape (P_n) à un jugement esthétique. Ils contribuent potentiellement au développement d'une capacité politique (Painter et Pierre, 2005) ;
- H2. Le DG peut exercer une influence déterminante à toutes les étapes, sur les diverses parties prenantes en cause. Il lui est donc possible d'occuper la position structurale de l'acteur dominant (Lemieux, 2006) lui permettant d'agir comme attracteur étrange (Bovaird, 2008), et de conditionner de l'unité dans un mode de gouvernance « hybride » (Kooiman, 2003). Le DG occupe un positionnement central (Broom et Selznick, 1958 ; Lemieux et Ouimet, 2004) qui lui donne accès à une vision que lui seul peut avoir de façon aussi complète.
- H3. La capacité est potentiellement présente puisqu'elle s'est manifestée dans la période de référence. Mais la situation n'était plus la même à la fin de la cueillette de données. Le DG ne pouvait plus, à ce moment, exercer une influence davantage positive auprès du CA. Il

²⁷⁹ Nous avons apporté la distinction dans le cadre de référence entre la critique tenue en accord à une logique d'intelligibilité (premier niveau) et une critique de second niveau sur le système logique lui-même.

était plus difficile de former une communauté esthétique²⁸⁰ (Strati, 2004) inspirée par *Le Beau artistique*, lors de situations plus critiques où il reviendrait au DG de remplir un rôle stratégique. Par conséquent, dans ces conditions, le DG ne pouvait plus être le « centre de gravité » (Clausewitz dans Chaliand, 2006) de son système d'action ;

- H4. Le DG peut potentiellement exercer un contrôle déterminant sur tous les moyens d'action, et ainsi, potentiellement agir dans toutes les dimensions (économiques, formelles, techniques et informationnelles, sociologiques et morales) qui affectent la puissance d'agir du personnel de son établissement. Notre cadre de référence nous permet de soulever l'importance des moyens d'action normatif et relationnel lorsque l'influence implique un jugement esthétique. Tel que mentionné précédemment, l'étendue du contrôle de ces deux moyens d'action semblait toutefois s'estomper à l'endroit du CA, et la plus grande importance accordée aux fonctions de contrôle réduisait la marge de manœuvre laissée à la discrétion de poser un jugement esthétique ;
- H5. Au regard de la diversité des besoins particuliers, des besoins collectifs, de la situation, et de la maturité (expérience et compétences) des parties prenantes en cause, le DG doit faire preuve d'un jugement esthétique pour accentuer le contrôle du ou des bons moyens d'action, au bon moment, au regard d'un rôle stratégique. Comme l'influence devrait idéalement être positive, cette diversité expose le DG à une critique intersubjective essentielle au jugement esthétique. Il y a donc un jugement normatif à être posé sur le contrôle de tous les moyens d'action, qui élève le jugement critique à un niveau supérieur.

Dans l'ensemble, l'influence exercée par le DG est étroitement arrimée au contrôle des moyens d'action relationnels et normatifs. L'importance qu'il accorde aux vertus humaines et à la participation active des personnes en situation d'intervenir dans les situations qui les impliquent est représentative d'une approche humaniste. Les moyens et les finalités poursuivies s'appuient sur un idéal. Ils doivent inspirer, du moins en intention, *Le Beau artistique*, dans la réalisation de l'œuvre. Pour le DG, il faut que ce qui se fait soit de bon goût, juste et agréable, pour que les gens se sentent bien individuellement, et collectivement.

²⁸⁰ Sur la base d'un système de justifications qui fasse appel à un ordre supérieur de valeurs (Boltanski et Thévenot, 1991).

Les justifications qui animent l'établissement poussent à dépasser les exigences du MELS, et c'est dans cette perspective stratégique que le DG interprète son rôle. Nous accordons au rôle stratégique du DG, la qualité de s'appuyer sur un jugement esthétique « partagé » (Strati, 2004), parce que la plupart des répondants accordent beaucoup d'importance aux valeurs qui guident les façons de faire et les finalités poursuivies. Cette fonction stratégique est propice à la capacité politique que nous lui avons attribuée dans le cadre de référence.

Constat 7 Fardeau de la preuve.

Le *Beau artistique* s'accompagne d'une obligation, pour l'artiste, d'exposer son œuvre à la critique, et de fournir les explications qui permettront de l'interpréter (Kandinsky, 1989). Il ne lui revient pas d'assumer le rôle de juge. Le DG est soumis à une reddition de compte et la performance de l'établissement affecte l'influence future qu'il peut exercer. La difficulté à régulariser la situation aussi rapidement qu'espéré a réduit l'appui qu'il pouvait recevoir du CA, en nous basant sur les rétroactions données par le DG après la collecte de données. Indépendamment des facteurs atténuants hors de son contrôle, et de l'importance pouvant être accordée au rôle stratégique du DG, lorsque l'équilibre budgétaire est précaire, ce dernier se voit vite rattrapé par des questions administratives. Le moyen d'action matériel peut alors devenir un enjeu de contrôle contraignant pour le DG, pouvant même justifier, par son commettant, une remise en question des priorités.

Constat 8 Gestion d'un processus d'émergence de la stratégie.

La collecte de données a révélé que les parties prenantes actives et désireuses pouvaient apporter de nouvelles solutions créatives (H1 et H3), et que le DG était en position de gérer un « processus d'émergence de la stratégie enracinée dans l'action » (Minzberg, 2011, p.71). Le DG habilite le personnel à « voir autrement ». Il active délibérément un processus de formation d'une stratégie non intentionnelle, stimule son émergence, et voit à son intégration à la stratégie formelle de l'établissement. Dans une approche participative, il invite des actions qui peuvent conduire à des changements de deuxième ordre. Cette gestion délibérée de la formation de la stratégie est un aspect important du rôle stratégique que nous imputons au poste de DG, et répond bien aux besoins d'un mode de gouvernance hybride.

Constat 9 Les attributs de leadership du DG ne remplissent pas en eux-mêmes les conditions qui définissent l'ART ADMINISTRATIF.

Les attributs de leadership transformationnel (Dunoon, 2002, Anderson, 2010) du DG ne font aucun doute. Dans le mode de gouvernance hybride où nous plaçons cet acteur, celui-ci n'opère pas à distance, mais en interagissant avec des individus, qu'il incite à se dépasser. Sur ce plan, le jugement esthétique et *Le Beau* artistique se manifestent dans ses idées, et la vision d'un idéal qu'il communique. Ces attributs apparaissent compatibles avec l'ART ADMINISTRATIF, dans le mode de gouvernance où nous situons ce concept. Toutefois, la portée du rôle stratégique que nous pouvons assigner au poste de DG dépend d'autres facteurs.

8.5.3 Conclusion

Les conditions propices à l'ART ADMINISTRATIF sont présentes (H1). Les données recueillies indiquent que le DG encourage les initiatives qui permettent à de nouvelles stratégies de prendre forme. Il peut habiliter cette puissance d'agir parce qu'il occupe la position structurale d'acteur dominant (H2), tant à l'égard des parties prenantes internes et externes. En ce qui concerne la capacité du DG à exercer une influence davantage positive (H3), les informations recueillies indiquent une évolution du rapport d'influence avec le CA qui rend plus difficile la validation de cette hypothèse. L'étendue du contrôle exercé sur l'ensemble des moyens d'action a révélé un accès variable aux différentes dimensions qui permet au DG d'adapter son influence en fonction du positionnement des parties prenantes et des enjeux stratégiques en cause (H4 et H5).

À la lumière de la lecture des résultats, nous pouvons conclure en fonction des hypothèses que l'ART ADMINISTRATIF se soit partiellement manifesté, du moins, en début de la période de référence. Les constats six à huit expliquent l'influence du DG en fonction d'une faculté de juger, critique et inspirée, intuitivement, par *Le Beau artistique*. C'est le lien normatif fait avec « l'ART » que nous retrouvons dans un jugement esthétique, qui s'applique au choix des moyens comme des finalités. Nous avons pu relier ce jugement esthétique à une fonction

stratégique parce qu'il s'appliquait à des enjeux d'intérêt sociopolitique, et qu'il alimente un pouvoir d'agir. L'importance plus élevée accordée au contrôle des moyens d'action relationnel et normatif soutient une approche participative, dans une vision d'ensemble qui puisse se valider intersubjectivement.

L'ART ADMINISTRATIF ne peut se manifester sous une forme idéale lorsque les conditions posées par l'H3 ne sont pas complètement remplies²⁸¹. Le DG ne peut représenter le CA à temps plein, s'il ne peut maintenir avec celui-ci, lors de situations irrégulières, des liens positifs réciproques d'influence, sur la base d'une vision commune. Devant les pressions budgétaires, la fonction de soutien du CA à l'endroit du DG a basculé vers la fonction de contrôle. La position structurale d'acteur dominant est alors devenue plus difficile à assumer, l'approche hiérarchique prenant plus d'importance, et le DG ne pouvait plus occuper le centre de gravité du mode de gouvernance hybride qui caractérise son système d'action.

En somme, le Cas-2 permet d'envisager qu'il soit réellement possible d'exercer l'ART ADMINISTRATIF, même si cette fonction stratégique ne s'est manifestée que temporairement. La position structurale d'acteur dominant apparaît difficile à maintenir parce que, justement, les situations qui justifient l'ART ADMINISTRATIF sont irrégulières. En l'absence d'une compréhension partagée du rôle stratégique du DG, les membres du CA, se montrent, devant les difficultés posées par un environnement hostile, enclins à accentuer les fonctions de contrôle²⁸². Indépendamment de la compétence du titulaire du poste de DG et de ses attributs de leadership, il lui serait difficile de remplir une fonction stratégique telle que l'ART ADMINISTRATIF, si les liens d'influence CA – DG s'avéraient négatifs. Cet appui étant conditionnel à la performance de l'établissement, le « fardeau de la preuve » repose sur le DG.

²⁸¹ Les hypothèses se rapportaient à un échantillon de la population du Cas 2 où le sentiment d'influence positive devrait être plus élevé.

²⁸² Ce qui correspond à une réaction typique d'une structure hiérarchique; un environnement hostile invite la centralisation (Minzberg, 2011).

9 CAS-3 : ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT PRIVÉ DU PRIMAIRE EP3

9.1 Généralités

Le directeur général de l'EP3 s'est porté volontaire au premier contact. La collecte de données a été réalisée conformément au devis de recherche. L'établissement encourage la recherche. Le DG a fait remarquer que le contrat de travail du DG et du personnel enseignant contient une clause leur demandant la participation à une étude au cours de l'année. L'EP3 est un second établissement du réseau de l'enseignement privé, qui diffère des deux cas précédents. Des résumés d'entrevues seront présentés plus loin. Les variables de contrôle sont présentées à l'Annexe E. Voici les répondants approchés:

R3.2	Parent membre du CA et président de la Fondation de l'EP3	R3.9	Enseignante en éducation physique et responsable du service de garde
R3.3	Parent impliqué	R3.10	Éducatrice au service de garde
R3.5	Directeur adjoint (DGA)	R3.11	Responsable de l'informatique
R3.6	Enseignante 1 ^{re}	R3.12	Assistante administrative
R3.7	Enseignante concentration démocratique	R3.13	Préposée à l'entretien et services divers
R3.8	Enseignante arts plastiques	R3.14	DG

La direction générale c'est le DG, mais aussi un adjoint (DGA) avec qui il travaille en étroite collaboration dans tous les dossiers. Le DGA précise : « j'ai un rôle beaucoup d'organisation et de planification au quotidien, autant des élèves que du personnel enseignant et des éducateurs » (R3.5). Pour sa part, le DG assume entièrement la direction pédagogique²⁸³. Sur 20 personnes sollicitées, 12 se sont portées volontaires dès le premier contact. Trois ont décliné l'invitation et cinq personnes n'ont pas répondu, dont trois parents, à la fois membres du CA et du comité de parents. Cette dernière entité n'a pu être représentée aussi bien qu'envisagé. Le président du CA (R3.1) a été approché comme répondant pour la FEPP, dans le but de traiter du rôle des directeurs d'établissements privés, en général, plutôt que celui de l'EP3. L'analyse qui suit placera d'abord l'établissement dans son contexte stratégique. Ensuite, l'interprétation des résultats permettra d'expliquer comment le DG peut influencer les différentes parties prenantes en cause lorsque l'ART ADMINISTRATIF est justifié.

²⁸³ L'adjoint n'a pas de formation pédagogique, son rôle est davantage orienté sur les fonctions administratives.

9.2 Le contexte stratégique de l'établissement (2011)

Cet établissement d'enseignement de niveau primaire (EP3) mixte fut fondé en 1913 par une congrégation religieuse vouée à l'éducation des jeunes filles. L'établissement devint mixte au début des années 1930. En 1997-98, une autre congrégation de religieuses mit fin à leur œuvre d'éducation. L'acquisition de leur école permettait de concentrer les 5^e et 6^e années en un deuxième site (EP3A). La relève institutionnelle a été complétée en 2008 (EP3, 2011), et la présente décennie s'amorce par un changement qui s'inscrit en continuité des actes posés antérieurement. Au moment de l'enquête, l'établissement envisageait de se reconsolider en un seul endroit, à proximité de l'EP3A et d'un établissement d'enseignement privé du niveau secondaire (ES2). Un aperçu de la *perspective* et du *positionnement* stratégiques de l'école permettra d'interpréter l'environnement dans lequel peut s'exercer un ART ADMINISTRATIF.

9.2.1 Une perspective

Le projet éducatif de l'école présente sa vision en évoquant, d'entrée de jeu, le caractère chrétien de l'établissement, et son engagement à voir au développement global de l'enfant (EP3, 2011). Le profil confessionnel de l'établissement affiche des valeurs qui contribuent au développement spirituel de l'enfant, dans un esprit d'ouverture. Toutefois, concernant la transmission des valeurs chrétiennes, le DG précise : « on n'en fait jamais de cas à savoir si un enfant a été baptisé ou pas », et la pratique de la liturgie ne suscite pas toujours l'intérêt escompté, en référence à une messe pour célébrer Noël : « il y a une inadéquation très marquée entre ce que nous offrons, l'offre de service, et les besoins des gens, alors c'est à repenser » (R3.14). Il faut plutôt situer la pastorale en complémentarité au développement spirituel de l'enfant, sur la voie de son développement global, pour l'aider « à se construire comme personne intelligente » (EP3, 2011). Nous pouvons par ailleurs constater cette évolution en comparant les valeurs exprimées, aujourd'hui, dans le projet éducatif (respect, ouverture, responsabilité, enthousiasme, confiance en soi, et un code de vie), avec celles antérieurement affichées par la congrégation, sur l'écusson de l'école : « vivre ma foi », en référence à l'enseignement de l'Église, où rayonnent les vertus de foi, d'espérance, de charité, d'intelligence (sens spirituel), et de paix.

Le projet éducatif « offre un programme d'études substantiel qui respecte le Régime pédagogique du MELS, mais qui l'utilise davantage comme un minimum à prévoir » (EP3, 2011). Dès la maternelle, on tend à se démarquer par l'approche Montessori, et en introduisant une familiarisation à l'anglais, en plus de prévoir de l'activité physique supplémentaire. La programmation dépasse le nombre d'heures d'enseignement prévu par le Ministère, et les élèves de troisième cycle peuvent choisir entre deux programmes qui permettent de stimuler leur intérêt. D'une part, DÉMOCRA-TIC emprunte une approche pédagogique qui éduque les jeunes dans leur utilisation des nouvelles technologies : « ils se joignent à une communauté [d'apprentissage] qui est rodée un petit peu, puis c'est le partage du droit de parole ... » (R3.7). D'autre part, COMÉDIE-ART se distingue par la participation sous trois volets, à savoir : les communications, les médias et les arts.

Les répondants ont, à leur façon, exprimé (Tableau 9.1) leur interprétation du concept – de l'idéal – qui caractérise le projet éducatif de l'EP3²⁸⁴, pour « aller chercher le meilleur de chacun des enfants » (R3.9), « où l'élève est placé au milieu de tout pour assurer sa réussite, son épanouissement » (R3.7) pour développer « des citoyens compétents, qualifiés, instruits » (R3.14). L'école est représentée comme une maison (R3.6) qui offre un espace, où l'on y retrouve, par extension, un environnement familial (R3.10, R3.12, R3.13), « comme, pour faire plaisir à tout le monde là, mais quand même, y aller avec certaines règles » (R3.12). L'EP3 c'est une équipe de direction accessible, c'est un enseignant qui parle à tous les élèves qu'il croise dans le corridor, c'est une personne dans un rôle de soutien qui souligne la différence entre son « job » et son « rôle ». C'est également un parent qui offre son expertise à la Fondation et au CA, un autre qui fait la promotion du sport auprès des jeunes, apportant ainsi une nouvelle semence qui, peut-être, enrichira la perspective stratégique de l'établissement. La perspective se veut donc inclusive de toutes les parties prenantes, mais dans le respect de la vision de l'établissement (R3.14), pour maintenir un fil conducteur entre les traditions et le progrès qui caractérise aujourd'hui l'EP3.

²⁸⁴ La question était : « Si je vous demandais d'associer votre école à un concept, ou à une idée directrice qui la caractérise, que serait-elle ? » (Annexe B, p. B-4).

La représentation de l'idéal qu'évoque le concept-école de l'EP3 est représentée ci-dessous.

Tableau 9.1 Le concept-école selon les répondants

Ce qui caractérise le concept-école selon les répondants	
R3.2	« Les relations humaines : ... le respect, l'attention à l'autre, le partage ... c'est vraiment la camaraderie puis le respect »
R3.3	« Ouverture et disponibilité »
R3.4	« On prend beaucoup en considération les gens qui font partie de l'équipe, ..., puis pour moi je crois que c'est très positif, ... c'est un grand respect aussi, cela permet l'adhésion »
R3.6	« Je pense à une maison. Donc la coquille de la maison c'est la direction, puis nous on est à l'intérieur puis on essaie d'évoluer avec ce qu'eux nous demandent »
R3.7	« L'élève au milieu de tout ... sa réussite, puis sa personnalité aussi, l'épanouissement »
R3.8	« La tradition dans l'ouverture ... les bases catholiques sont encore promulguées... les valeurs... tout ça. Au niveau technologique, c'est quand même très développé ici »
R3.10	« C'est une grande famille, c'est vraiment un milieu où les enfants... où nous ... en tout cas où moi en tant qu'employé je me sens respecté et je me sens écouté »
R3.11	« J'en sais même rien ! Comme ça à froid j'en sais rien »
R3.12	Famille, ouverte, qui essaie de ..., comme de faire plaisir à tout le monde là, mais ... quand même, y aller avec certaines règles »
R3.13	« C'est une famille » (bien spontanément et calmement, comme conviction profonde)
R3.14	« Vision commune qu'a l'Institut, qui est de développer des jeunes pour en faire des citoyens compétents, qualifiés, instruits »

9.2.2 Un positionnement

En tant que **positionnement**, l'établissement mise sur une relation de complémentarité avec les établissements du privé de l'ordre d'enseignement du niveau secondaire. Les liens avec l'un de ces établissements sont plus étroits et de longue date. L'établissement est d'ailleurs devenu mixte à la demande des pères qui opéraient un Collège classique à proximité, au début des années 1930, dans le but de préparer les jeunes garçons à faire leur entrée au cours classique (EP3, 2011). Il y a par conséquent une relation de partenariat de longue date entre les deux établissements qui se prête à la « canalisation institutionnelle » (Van Zanten, 2011). Le dernier cycle et le bureau du DG (EP3A) sont d'ailleurs situés à proximité de cet établissement privé du secondaire (ES2).

Les présentes infrastructures, réparties sur deux sites, imposent des contraintes, surtout au site principal de l'EP3 où l'établissement est locataire. Le rapatriement des religieuses à leur maison-mère suscite un besoin d'espace pour la congrégation (R3.9). Ce développement

précipite la réflexion sur les besoins en infrastructure. Le terrain dont dispose l'établissement secondaire (ES2) devenait un site de prédilection pour y consolider tout l'EP3. Ce déménagement positionnera plus visiblement l'offre de service de l'EP3 en amont de celle de l'ES2, avec des infrastructures plus modernes et accessibles. Cette relocalisation suggère une transition harmonieuse du primaire vers le secondaire. Mais encore plus, elle offre l'opportunité de développer un plus grand sens d'unité et d'appartenance au sein d'une équipe-école présentement scindée en deux emplacements, entretenant chacun sa propre dynamique (R3.12).

Le positionnement de l'EP3, c'est avant tout de présenter une offre de service qui se démarque de la concurrence. Cette préoccupation rejoint presque toutes les répondantes. On souligne les différences avec les écoles publiques, et le besoin de surpasser les autres établissements privés. Il y a donc un fort sentiment que l'EP3 doit demeurer à l'écoute des besoins de sa clientèle cible pour offrir des services pertinents. L'établissement est très soucieux de préserver, sinon d'améliorer son positionnement stratégique, dans un marché très compétitif.

9.2.3 Les implications stratégiques

Cette lecture de la perspective et du positionnement de l'EP3 révèle un contexte stratégique stable au cours de la période de référence. Les changements s'intègrent à un parcours évolutif en bâtissant sur les acquis. Le DG ne laisse pas émerger librement de nouvelles stratégies, mais encadre plutôt le pouvoir discrétionnaire des intervenants autour des grands axes d'une vision stratégique précisée par le CA. Les traditions contribuent à apporter une stabilité, une identité, mais en même temps, on soulève le besoin de se démarquer de la concurrence, pour répondre aux besoins actuels de la clientèle. Le souci de positionner avantageusement l'EP3 dans un marché compétitif est très marqué, et agit comme un stimulant sur la perspective stratégique de l'établissement. Les perspective et positionnement stratégiques agissent l'un sur l'autre, mettant sous tension les besoins de continuité et de changement.

La cueillette des données se rapportait à l'année scolaire 2010/2011. La stabilité évoquée se présente à l'aube de changements prévoyant une reconsolidation éventuelle en bordure de l'ES2. Ces changements donneront à l'EP3 l'opportunité d'actualiser son image (perspective et

positionnement); le DG travaillant d'ailleurs à une mise à jour du projet éducatif (R3.2). Ces réaménagements généreront vraisemblablement de nouvelles dynamiques, et des besoins qui affecteront possiblement le rôle du DG. La présente étude ne couvre pas cette période de changements, mais la période relativement stable qui la précède (année scolaire 2010-2011).

Dans la période visée par l'étude, le DG pouvait influencer la perspective stratégique de l'établissement, et son projet éducatif. Premièrement, ne serait-ce que pour reconnaître l'émergence de nouveaux besoins puisque le régime pédagogique du MELS laisse des vides à combler. Le programme éducatif de l'EP3 comporte d'ailleurs des dérogations mineures, pour « offrir plus » (R3.14). En second lieu, le DG peut, en principe, influencer le positionnement de l'établissement en actualisant l'offre de service, ou, par exemple, en renforçant une alliance stratégique avec un autre établissement, comme ce fut le cas au début des années 1930, lorsque l'EP3 avait harmonisé son projet éducatif avec celui de l'ES2. Le potentiel est présent.

Finalement, la stratégie de l'école est mise en œuvre par des personnes. L'EP3 est une organisation composée d'interactions régularisées, entre : élèves, parents, éducateurs, personnel de soutien, administrateurs, et partenaires qui sollicitent l'implication du DG. Les groupes-classes forment le cœur de l'établissement, propulsant au premier plan, ceux qui accompagneront les 450 élèves, dans leur développement, jusqu'à la sixième année. Au sommet stratégique, le DG assure le bon fonctionnement de l'école. Nous retrouvons un important système de services de soutien à la mission de l'école. Les acteurs, œuvrant à temps plein, forment une coalition interne enveloppée d'un vernis idéologique, à savoir, le projet éducatif avec ses valeurs. Les parties prenantes situées à l'extérieur de cette enveloppe ne sont pas moins importantes. Elles entretiennent différents liens, à savoir : hiérarchiques ; administratifs ; légaux ; partenariaux ; ou autres, selon les intérêts en cause. Le CA devrait en principe être le point de rencontre des détenteurs de pouvoir externes, et le DG être à la fois le représentant de la coalition interne au CA et le représentant à temps plein du CA au sommet stratégique de l'établissement (Mintzberg, 1986; 2011).

9.3 Résultats d'entrevues

9.3.1 Données recueillies – aperçu général

Les tableaux ci-dessous ont pour objet d'offrir un aperçu général de l'ensemble des données recueillies auprès des répondants (R3.2 à R3.13). Le format reprend les grandes lignes du questionnaire. L'échelle utilisée (de 0 à 4) est celle présentée aux répondants lors des entrevues. Cette représentation numérique est accessoire à une recherche qui se veut qualitative.

D'entrée de jeu, les répondants étaient tenus de préciser à quel point ils avaient été exposés, au cours de la dernière année, à des situations problématiques où ils durent adapter leurs pratiques, et prendre des initiatives. Ensuite, les répondants étaient invités à évaluer, pour chaque étape, l'importance de l'influence que le DG avait pu exercer sur eux, en précisant si cette influence était davantage habilitante ou contraignante. Ces trois questions servaient de filtre pour déterminer s'il y avait lieu d'analyser le contrôle des moyens d'action. Le Tableau 9.2 ci-dessous donne un aperçu de la valeur moyenne des réponses obtenues, pour chaque répondant. La dernière étape ne pouvait s'appliquer dans le cas des répondants R3.2, R3.3, R3.12, R3.13.

Tableau 9.2 Influence du directeur EP1 par étapes (P_n) du processus d'évaluation

		Répondants											\bar{X}
		3.2	3.3	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10	3.11	3.12	3.13	
P	Si devaient trouver des solutions non prévues	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	3	3
1	Si DG influence votre interprétation (max 4)	3	4	3	3	1	2	2	4	2	3	3	2,7
	Plus habilitante:2; plus contraignante 0; les deux:1	2	2	2	0	2	2	2	2	1	2	2	1,7
2	Si DG influence votre interprétation	2	4	4	4	2	2	2	4	3	3	4	3,1
	Plus habilitante:2; plus contraignante 0; les deux:1	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	1,7
3	Si DG influence votre interprétation	-	-	2	4	4	1	1	4	3	-	-	2,7
	Plus habilitante:2; plus contraignante 0; les deux:1	-	-	2	0	2	2	2	2	2	-	-	1,7

Étapes : **P**₁ : Identifier un problème ; **P**₂ : sélectionner un mode d'action ; **P**₃ : prendre action

Par la suite, les répondants devaient expliquer spontanément comment le DG s'y prenait pour les influencer. Puis, ils se voyaient présenter un tableau explicatif des moyens d'action, et après l'exposé d'un exemple pratique, ils étaient invités à préciser les moyens d'action en cause. La séquence fut reprise pour les deux étapes suivantes.

Le prochain tableau décrit comment les répondants considèrent que le DG s'y prend pour les influencer. Les colonnes R3.2 à R3.13 correspondent aux données obtenues des destinataires d'influence (davantage positive) du DG, à chaque étape, lors de situations irrégulières ou plus délicates. L'évaluation R3.6 est placée à la dernière colonne du Tableau 9.3 parce que l'influence ressentie du DG est davantage contraignante. La première ligne du chiffrier, avant les étapes, indique la première impression générale des répondants. La suite du tableau présente l'évaluation des répondants après s'être fait expliquer les moyens d'action. Les scores en italique indiquent des réponses qui laissent davantage place à interprétation. Suivent ensuite les colonnes des totaux, et l'ordre relatif d'importance (O) du contrôle des moyens d'action. L'avant-dernière colonne (R3.14) indique la sensibilité du DG, selon lui, à l'influence des autres, notamment de l'équipe-école, à son endroit.

Tableau 9.3 Contrôle des moyens d'action (MA) par étapes (P_n)

Scores de 0 à 4 (4=tout à fait d'accord)		Répondants										Σ	O	3.14	3.6
		3.2	3.3	3.5	3.7	3.8	3.9	3.10	3.11	3.12	3.13				
P	MA que directeur prend pour influencer	3		6	6		4	5	2	5	5			3	1
1	MA 1: matériel	4	2	0	4	2	2	0	4	0	0	18	3	3	4
	MA 2: commandes	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	4	6	2	0
	MA 3: informationnel	4	0	1	0	1	0	2	1	0	0	9	5	2	0
	MA 4: positionnel	0	3	4	1	0	0	1	0	3	2	14	4	2	0
	MA 5: relationnel	2	3	4	4	3	3	4	2	2	3	30	1	2	2
	MA 6: normatif	2	4	3	2	0	2	4	0	4	4	25	2	4	2
2	MA 1: matériel	3	2	0	4	0	0	0	3	1	0	13	3	4	0
	MA 2: commandes	0	0	0	3	2	0	0	3	0	4	12	5	0	4
	MA 3: informationnel	0	0	1	2	0	2	0	3	0	0	8	6	3	2
	MA 4: positionnel	3	3	3	0	0	1	0	2	3	2	17	1	0	0
	MA 5: relationnel	0	3	3	2	1	0	4	0	4	0	17	1	1	0
	MA 6: normatif	0	4	3	0	0	0	4	0	0	0	11	4	3	2
3	MA 1: matériel	-	-	0	4	0	2	0	0	-	-	6	4	-	0
	MA 2: commandes	-	-	0	2	2	0	0	0	-	-	4	5	-	0
	MA 3: informationnel	-	-	1	0	0	0	0	0	-	-	1	6	-	4
	MA 4: positionnel	-	-	3	3	0	0	4	0	-	-	10	2	-	4
	MA 5: relationnel	-	-	3	4	0	0	0	4	-	-	11	1	-	1
	MA 6: normatif	-	-	3	3	0	1	0	0	-	-	7	3	-	1

Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action : somme ;
O : Ordre de préséance

Le Tableau 9.4 ci-dessous reprend l'ensemble des données exposées au tableau précédent, par moyens d'action, en additionnant les trois étapes, pour les destinataires d'une influence davantage positive. Le contrôle du moyen d'action relationnel serait celui le plus activement utilisé par le DG. L'influence du DG est très peu associée au contrôle du moyen d'action informationnel de même qu'aux commandes.

Tableau 9.4 Contrôle des moyens d'action (MA) aux trois étapes (P₁₋₃)

Scores cumulatifs des trois étapes MA que directeur prend pour exercer une influence davantage positive	Répondants										Σ	O
	3.2	3.3	3.5	3.7	3.8	3.9	3.10	3.11	3.12	3.13		
MA 1: Moyen d'action matériel	7	4	0	12	2	4	0	7	1	0	37	4
MA 2: Moyen d'action commandes	0	0	0	7	4	0	0	5	0	4	20	5
MA 3: Moyen d'action informationnel	4	0	3	2	1	2	2	4	0	0	18	6
MA 4: Moyen d'action positionnel	3	6	10	4	0	1	5	2	6	4	41	3
MA 5: Moyen d'action relationnel	2	6	10	10	4	3	8	6	5	3	57	1
MA 6: Moyen d'action normatif	2	8	9	5	0	3	8	0	4	4	43	2

O : Ordre de préséance ; **Note** : Score maximum pour un MA/répondant est 12 (3étapes x maximum 4)

Les deux sections qui suivent ont pour objet de lier l'influence du DG aux conditions qui justifient l'ART ADMINISTRATIF. Tout d'abord, nous expliquerons que les occasions d'exercer un pouvoir discrétionnaire sont présentes, et que le directeur est appelé à influencer ces situations. En second lieu, nous ferons valoir que les adaptations requises concernent des enjeux d'intérêt sociopolitique qui suscitent un jugement créatif inspiré par *Le Beau artistique*.

9.3.2 Occasion d'exercer un pouvoir discrétionnaire

L'occasion d'exercer un pouvoir discrétionnaire était la première question filtre servant à déterminer s'il y avait lieu de poursuivre l'entrevue. Les répondants devaient reconnaître avoir été, au cours de la dernière année, exposés à des situations irrégulières où ils auraient eu à faire preuve de discrétion et à prendre des initiatives. Ces conditions nous permettront d'analyser l'influence du DG auprès des membres actifs.

Adapter fait partie du quotidien des professionnels qualifiés et expérimentés²⁸⁵, qui tiennent à leur autonomie professionnelle. Ils sont déjà habitués à réagir à un environnement vivant : « les élèves eux autres ils vont nous obliger là, dans le sens : pourquoi qu'on fait pas ça ! » (R3.7). Le terrain demande des adaptations qui ne débutent pas par une intervention du DG ; « à moins d'être dans un cul-de-sac [...] c'est rare que je vais voir la direction [...] je suis un peu autodidacte » (R3.7) ; « je gère pas mal mes affaires là [...] si j'ai besoin, oui, je pourrais demander à la direction des conseils » (R3.9). En cas de doutes, ils peuvent se consulter entre pairs « souvent on peut solutionner dans l'équipe et on informe la direction [...] ça toujours fonctionné en consultation [...] si ce n'était pas fait par le personnel, là, la direction tranchait, c'est encore un peu comme ça » (R3.8). À défaut d'un besoin plus manifeste, les répondants n'attendent pas une impulsion du DG pour agir.

D'un point de vue opérationnel, la tâche des enseignants est complexe : « on doit faire preuve d'imagination afin de présenter à nos élèves divers contenus de façon intéressante dans le but de rejoindre le plus d'élèves possibles » (R3.6). Comme ils font partie de l'équipe, « il faut qu'ils puissent s'exprimer, il faut qu'ils puissent apporter leurs idées [...] c'est pas moi qui va l'appliquer, il faut que ça colle aussi ce à quoi la personne croit, on va le créer ensemble ça ! » (R3.5). Le DG précise qu'il y a possibilité « d'organiser sa classe, l'enseignement, les activités parascolaires, avec une énorme marge de manœuvre, pour permettre de répondre davantage, toujours, au besoin des jeunes, les jeunes qui sont en constante évolution ».

²⁸⁵ Pour leur part, les débutantes peuvent hésiter à demander conseil à la DG de peur d'exposer un manque d'expérience et d'être jugé négativement (R3.5).

Tous les répondants ont relaté leur implication dans des situations où ils devaient faire preuve de discernement : « essayer d'innover pour adapter tout aux élèves » (R3.6) ; « s'adapter aux élèves, s'adapter au contexte, c'est l'une des qualités requises [...] ça demande de la différenciation » (R3.7) ; « on s'ajuste beaucoup, beaucoup, beaucoup, surtout ces derniers temps [...] c'est plus de l'adaptation que des gros moyens physiques [...] les titulaires adaptent tellement pour faire de l'enseignement personnalisé [...] en tout cas, par rapport aux enfants, c'est vraiment très développé » (R3.8) ; « on essaie d'aller chercher le meilleur des élèves » (R3.9). L'adaptation est continue, imprévisible : « on est même pas capable de dire dans deux ans, les applications, les logiciels, les ci et les ça » (R3.7). Ce sentiment s'étend à tout le personnel approché : « je vous dirais qu'on est toujours à s'améliorer et à modifier les choses là ... » (R3.12) ; « dans mon quotidien, je prévois de l'imprévisible » (R3.13).

Les témoignages recueillis suggèrent donc que le personnel ait eu à faire preuve de créativité, d'initiative, et de jugement, tant personnel que professionnel : « dans les limites de ce qui est permis, nous avons une énorme marge de manœuvre pour le jugement professionnel, pour l'autonomie » (R3.14). Les personnes consultées sont activement engagées dans la mise en œuvre du projet éducatif, et peuvent exercer un pouvoir discrétionnaire, ne serait-ce que pour faire face à l'accidentel et à l'imprévisible. Le constat ne se limite pas aux enseignantes. Il s'étend à tous les membres de l'organisation (R3.2, R3.3, R3.11, R3.12, R3.13). Au sein de cet établissement, des acteurs motivés peuvent exercer un pouvoir discrétionnaire et générer des changements, dans la continuité du projet éducatif.

Nous pouvons également constater qu'au cours de la période observée, le DG influence comment les répondants exercent ce pouvoir discrétionnaire. Le DG se veut sensible aux palpitations et influences provenant du terrain, qui permettent d'actualiser le projet éducatif, dans un processus de cocréation. Les répondants reconnaissent facilement l'implication et l'influence du DG dans des situations d'exception et plus complexes : « beaucoup, parce qu'au privé, je trouve que la direction a un grand rôle à jouer, puis ils prennent ce rôle-là vraiment à cœur » (R3.6). Cette influence oriente la prise d'initiative, en fonction de la vision stratégique de l'établissement. Le DG peut même avoir à s'impliquer bien malgré lui dans des situations opérationnelles : « les parents, souvent d'abord – c'est la direction tout de suite ! –,

mais la direction : qu'est qu'on fait ? Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi ? Comment ? Qu'est-ce qu'on peut faire ? » (R3.11). L'implication fréquente du DG crée l'opportunité d'interagir et d'influencer les parties prenantes en cause.

9.3.3 Besoin d'exercer un jugement inspiré par *Le Beau artistique*

Les répondants furent invités à identifier les situations complexes, véhiculant des enjeux sociopolitiques, qui avaient sollicité plus directement leur implication active (Annexe A). La présence de ces situations indique que le DG avait l'opportunité d'exercer une influence liée à des enjeux stratégiques, sur les diverses catégories de parties prenantes. C'est de cette façon que nous mettons le rôle du DG en lien avec une fonction stratégique.

L'influence du DG, c'est de faciliter une critique à double sens ; un échange conscient de perspectives, avec le personnel, les parents, et le CA. Pour les intervenants de terrain, il s'agit de se mettre en contact avec la vision de l'école (R3.7). Parfois, on veut bien faire le tour des enjeux en cause, dans le traitement d'un cas particulier : « si on discute d'un enfant, des fois il y a des données que nous on n'a pas, donc, en voyant une autre vue d'ensemble, ça peut changer notre point de vue » (R3.10). Pour le DG c'est l'inverse, « la direction essaie de s'intégrer au quotidien du monde là [...] moi il faut que je prenne un pas de recul et eux il faut qu'il fasse un pas pour rentrer dedans ... » (R3.7). Le DG précise : « moi je l'ai partiellement (le pouls de l'organisation), mais je ne l'ai pas de façon aussi subtile que l'enseignant, ou que l'éducateur, ou que le concierge qui vit la situation ». C'est également tirer avantage de l'expérience des autres, comme du président du CA, par exemple. Dans l'ensemble, le DG considère que cela fait partie du « processus d'écoute, de discuter avec les gens, de faire la réflexion, puis ensuite d'en arriver à une décision, et de passer à l'action ».

Au niveau stratégique, le besoin d'adaptation provient d'une situation que le DG qualifie de paradoxale « il y a une attente du MELS, et en même temps, il y a une attente de nos partenaires qui sont nos clients, nos clients que sont nos parents, alors il y a un besoin là, on y répond ». Les caractéristiques de la clientèle (enfants, parents) auraient beaucoup changé au cours des cinq dernières années, et l'établissement doit s'adapter (R3.5, R3.7). L'environnement se transforme, et les avancées technologiques s'étendent à une dimension sociale qui doit être

appréhendée aujourd'hui, dès le primaire (R3.5, R3.7, R3.11). La créativité et l'originalité sont nécessaires parce que : « ce n'est pas une recette, on a affaire à des enfants, à des adultes, une équipe d'enseignants ou à des parents [...] la créativité c'est se réajuster si cela ne fonctionne pas » (R3.5). À ce titre, précise-t-on, un établissement d'enseignement privé « ça ne peut pas être figé dans la tradition, il faut que ça évolue si ça veut être pertinent, si ça veut vouloir dire quelque chose pour les parents, pour les enfants qui nous fréquentent, et pour le personnel aussi » (R3.14).

Certaines interventions sont plus délicates, « un petit problème c'est une banalité des fois, on règle ça rapidement, pour nous c'est simple, mais quand t'arrives à la maison [parents], c'est rendu immense » (R3.9). Par exemple, lorsque des incidents alimentent une perception de racisme, ou lorsque des enfants s'expriment difficilement en français, l'intervenant doit faire preuve de jugement. Pour brosser une image plus complète des situations plus délicates qui pouvaient interpeler les diverses parties prenantes, au cours de la dernière année, une liste de préoccupations leur fut présentée (**Annexe A**). Tous ces thèmes représentent des situations relatives à la mise en œuvre de la politique d'éducation, et furent soulevés dans les journaux. Les répondants ont alors été invités à indiquer celles qui correspondaient à des situations vécues qui les préoccupaient, et qui demandaient de faire plus particulièrement preuve de jugement, pour adapter la mise en œuvre du projet éducatif de l'école. Ces événements relient l'influence du DG à l'élaboration de la politique d'éducation, parce qu'il influence, en temps réel, l'émergence d'un contenu substantif qui a potentiellement une incidence sociopolitique.

Des préoccupations présentées, (1) *l'accompagnement des élèves en difficulté*, (2) *tenir compte des besoins particuliers des garçons et des filles*, et (3) *les attentes des parents à l'endroit du programme et des services*, sont, dans l'ordre, les thèmes les plus fréquemment identifiés à l'**Annexe A4**. La perception qu'au privé, une école devrait offrir davantage qu'au public était omniprésente : « pour avoir une offre qui se démarque de la concurrence » (R3.2); « il y a une réalité au privé qui est qu'on doit s'assurer de la qualité des services, on est exigeant » (R3.5) ; « veux, veux pas, dans un monde de concurrence, surtout dans les écoles privées, oui il faut qu'on arrive à se démarquer, on s'adapte ... » (R3.11). Ce sentiment semblait être profondément généralisé, surtout lorsqu'on anticipe que la première question qu'un parent va

poser avant d'inscrire son enfant sera: « qu'est-ce que vous me donnez de plus qu'à un autre privé ? » (R3.12). Mais il y a également un sentiment « qu'au privé on a pas le droit à l'erreur [...] c'est toute la réputation de l'école qui peut être en jeu (R3.13). La situation est paradoxale parce qu'il faut apprendre et innover, mais, en même temps, ne pas commettre d'erreurs.

L'utilisation des réseaux sociaux numériques est pour sa part un problème récent qui mérite d'être appréhendé intelligemment. Bien qu'en principe les étudiants n'aient pas l'âge requis pour utiliser *Facebook*, et que les comportements répréhensibles se produisent hors de l'école, l'EP3 a choisi de remplir un rôle éducatif auprès des élèves et de sensibilisation auprès des parents²⁸⁶ : « c'est important de les [élèves] accompagner là-dedans, de leur faire connaître les dangers, mais aussi toutes les ressources extraordinaires qui sont sur internet » (R3.11) ; de développer « un jugement critique aussi avec les élèves » (R3.7).

Les problèmes vécus relient entre elles différentes strates : élèves, parents, enseignants, professionnels, personnel de soutien, direction, et partenaires. Les frictions qui se manifestent à un niveau concernent les autres. L'adaptation, la créativité, l'initiative, et le jugement peuvent affecter la mise en œuvre du projet éducatif, ainsi que le système d'éducation. Par exemple, un incident de cyberintimidation peut être traité comme un fait isolé. Il peut au contraire signaler le besoin d'étendre le rôle éducatif, dès le primaire, à une nouvelle problématique sociale, bien avant que le MELS puisse reconnaître l'ampleur des besoins éducatifs en cause.

Le jugement critique peut conduire à des changements qui s'immisceront discrètement dans les pratiques courantes, en laissant émerger graduellement de nouvelles stratégies qui actualisent l'offre de service. Par exemple, le programme démocrATIC s'adressait initialement aux élèves plus performants explique l'enseignante responsable. Toutefois, il est devenu apparent que ce programme attirât également ceux normalement un peu moins motivés à l'école, et qui avaient besoin de « quelque chose pour les accrocher un peu plus » (R3.7). Peu à peu, par cas d'exception, on s'est rendu compte que ce « parcours protégé » (Van Zanten, 2011) avait un potentiel plus étendu. Même s'il fonctionnait très bien, le programme fut adapté aux

²⁸⁶ Entre autres, tenue d'une conférence sur la cyber-intimidation adressée à tous les parents (procès-verbal du comité de parents du 30 novembre 2010).

particularités d'une clientèle plus diversifiée, tout en préservant l'esprit du concept. Cette adaptation reflète un jugement esthétique. L'ouverture à l'émancipation de tous les élèves a conduit à des conditions favorables qui auraient été écartées en si l'établissement avait persisté à entretenir l'idée que seulement les élèves plus performants pouvaient bénéficier de cette approche pédagogique.

L'ensemble des témoignages permet d'affirmer que les répondants avaient l'opportunité d'adapter et d'innover, qu'ils disposaient d'un pouvoir discrétionnaire pour résoudre des problèmes. Le DG pouvait donc orienter l'exercice de ce pouvoir discrétionnaire. Son influence peut se manifester aussi plus indirectement, lorsque les parties prenantes sont les mieux placées pour agir : « je suis plutôt du genre à déléguer beaucoup, à faire confiance ... » (DG). Parfois, au contraire, le DG s'assure plus directement, que l'action puisse « participer à la vision de l'école » (R3.6; R3.14). Indépendamment de la forme, l'influence du DG doit faire appel à un jugement esthétique.

Le Tableau 9.5 ci-dessous donne un aperçu de la nature des critères de bon jugement qui peuvent être en cause²⁸⁷, lorsqu'il y a lieu d'exercer un pouvoir discrétionnaire :

Tableau 9.5 Critères qui guident le jugement

Critères qui guident le jugement selon les répondantes	
R3.2	Mes valeurs personnelles. Question d'éthique, de souci ... équité dans le traitement de chacun
R3.3	Valeurs et discipline (implicitement)
R3.5	Les valeurs
R3.6	La réussite de mes élèves, beaucoup beaucoup
R3.7	En premier je pense aux élèves, la motivation à leur succès là, leur estime de soi, ... En deuxième, c'est mes collègues
R3.8	Le bien de tous les élèves. Je pense que ça c'est le faire passer... la matière, le contenu que j'ai à donner
R3.9	Il faut toujours que ce soit dans le respect, dans la communication
R3.10	C'est du cas par cas, je pense, avec l'enfant, ... ma collègue, faut aller dans la même direction ...
R3.11	Expertise pour travail, mes pairs et le DG pour adéquation, par prudence
R3.12	Polyvalence
R3.13	Mon expérience, toutes les personnes sont aussi importantes les unes que les autres
R3.14	Créer des situations de gagnant – gagnant ; le choix du moindre mal; préserver la dignité de l'élève; agir en bon père de famille, inclure les parents.

²⁸⁷ La question 2.2 du questionnaire (Annexe B) demandait de préciser le critère apparaissait le plus important.

9.4 L'influence du DG selon les répondants

Nous approfondirons notre lecture de la situation en interprétant les résultats sous des angles différenciés. Premièrement, notre analyse s'appuie sur les témoignages de chaque répondant. Chacun incarne des facultés particulières et représentatives des conditions propices à l'ART ADMINISTRATIF. Chaque répondant a communiqué un récit qui témoigne de sa sensibilité à l'influence du DG. Chaque récit dévoile une logique, selon le sens que chaque répondant donne à l'influence du DG. Ensuite, nous prendrons en compte l'agrégat des réponses pour visualiser la forme que l'influence du directeur peut prendre. Puis nous analyserons cette forme générale en fonction de chaque moyen d'action qui représente un vecteur du champ de forces de l'influence du directeur. Nous expliquerons après coup pourquoi l'influence du directeur serait davantage habilitante. Finalement, nous analyserons si cette influence peut générer les effets escomptés à chaque étape.

9.4.1 Évaluations individuelles de l'influence du DG

Le Tableau 9.3 donnait un aperçu général des scores que les répondants ont accordé au contrôle que le DG exerçait sur les divers moyens d'action, pour les influencer. Les synthèses d'entrevues présentées à l'Annexe H offrent un aperçu des récits offerts, par chaque répondant, avec une représentation graphique du contrôle exercé par le directeur, sur les moyens d'action, à chaque étape, pour les influencer. Chaque récit abrite une logique singulière que nous faisons ressortir en soulignant l'importance et l'inclinaison (positive ou négative) de cette influence.

9.4.2 Le directeur général

La « direction » ce n'est pas uniquement un DG, mais le DG détient le premier rôle. C'est lui qui est imputable de la direction générale de l'établissement. Ses fonctions sont d'autant plus complexes que l'EP3, à la période de référence, c'est deux équipes, opérant sur deux sites différents. Idéalement, le DG devrait avoir le don d'ubiquité.

Le DG voit à la saine gestion de l'organisation au quotidien, sous tous ses aspects : « ressources humaines, matérielles, physiques, de la gestion des élèves, donc animer, diriger, contrôler, superviser, puis la reddition de comptes [...] de travailler aussi avec des partenaires ». C'est de voir à la réalisation du projet éducatif, d'assurer la direction pédagogique, en prenant en considération l'implication de diverses parties prenantes. C'est de suivre « un peu la loi de Saint-Thomas, quel est le moindre des maux, c'est-à-dire entre deux maux, choisir le moindre, alors qu'est-ce qui va faire que l'élève va garder sa dignité à travers tout cela, qu'est-ce qui va faire que le parent va être inclus dans le processus de décision ». Le parent est forcément partie prenante, lorsqu'une situation impliquant un enfant doit être corrigée. Faire preuve de jugement, c'est d'agir « en bon père de famille [...] c'est notre approche, de laisser la chance au coureur de se reprendre ».

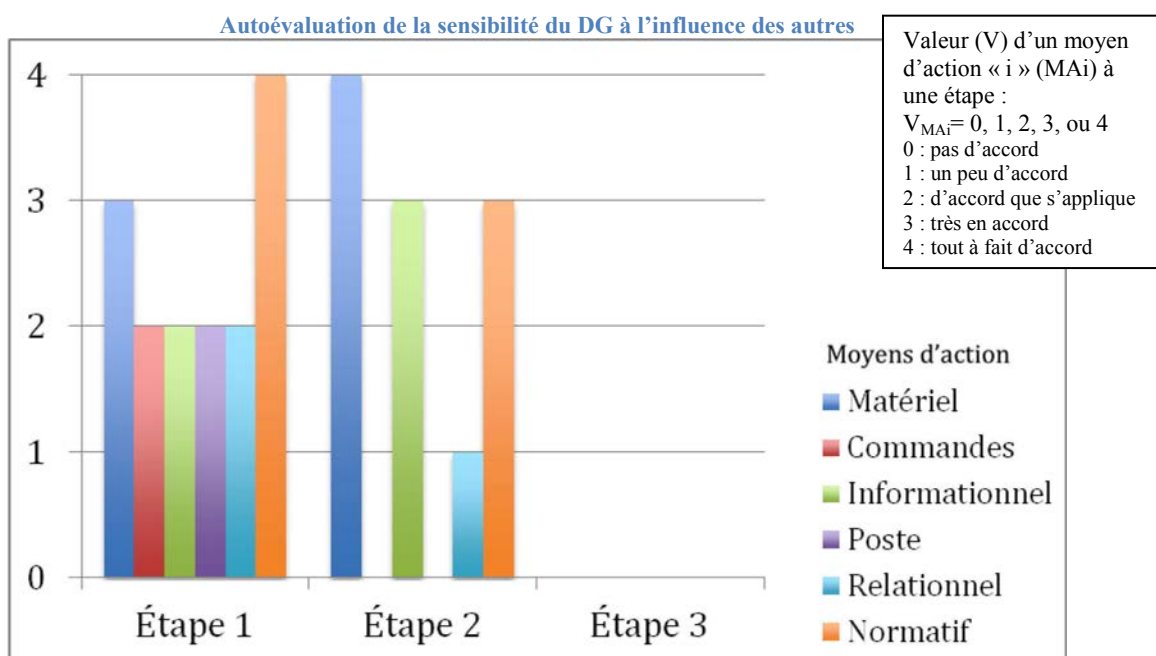
Il se voit un peu comme un pivot autour duquel s'articule différentes dimensions, c'est-à-dire un sous-système relationnel (le CA, les parents, la Fondation, les fournisseurs, les élèves, le personnel), et un sous-système technique qui doit être performant. Il a « les deux pieds dans le milieu (au centre), les deux mains dans l'action, celui qui articule les décisions qui sont prises, celui qui fait le lien entre la corporation et l'ensemble du personnel, qui apporte les mauvaises nouvelles ou les bonnes nouvelles ... ». Des distinctions s'imposent selon les parties prenantes en cause, à savoir, qu'il s'agisse du personnel ou du CA auquel il est redevable de ses actions.

Le DG influence les orientations de l'établissement, mais, précise-t-il, c'est le CA qui définit la vision stratégique et approuve le budget auquel il doit se conformer. La gestion financière de l'établissement occupe une importance de premier plan, « le DG doit rendre des comptes sur les budgets, sur le fonctionnement de l'école [...] s'assurer aussi qu'il joue pleinement son rôle par rapport au personnel enseignant » (R3.2). Dans la relation CA – DG, la fonction de contrôle a préséance sur celle de soutien : « je prends acte et je rapporte au CA ». Dans cette logique, la réalisation du projet éducatif ne s'improvise pas. Le DG considère tout de même nécessaire d'adapter le projet éducatif, en respectant ses grandes orientations.

Mais au-delà des relations formelles, d'autres indices laissent entrevoir des liens plus subtils. Entre autres, le DG souligne la relation professionnelle qu'il entretient avec le président du CA.

Étant donné sa vaste expérience, le DG n'hésite pas à lui demander conseil, tout en préservant sa marge de manœuvre. Pour sa part, il se dit prêt à faire beaucoup confiance au personnel, dans les limites de ce qui est permis, et à se laisser influencer, surtout lorsqu'il s'agit d'envisager de nouvelles façons d'aborder les problématiques. Il traite la chose comme un préalable à un processus de cocréation, sans lequel, plusieurs éléments risqueraient de lui échapper ; les situations sont trop complexes.

Graphique 9.1 Contrôle que les parties prenantes exercent sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le DG (R3.14)



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

Le Graphique 9.1 ci-dessus représente la façon (contrôle des moyens d'action) dont le DG se sent influencé par les différentes parties prenantes. Il considère son implication (influence positive) plus active aux deux premières étapes. Lorsque les différentes facettes d'une situation ont été considérées (première étape), et qu'une décision éclairée ait été prise (seconde étape), la mise en œuvre devrait suivre le parcours prévu. Il compte sur la maturité de son équipe qui a déjà été habilitée à agir aux étapes précédentes. Une fois les décisions prises, il se montre beaucoup moins ouvert à se laisser influencer pour revenir en arrière sur ses décisions. La troisième étape n'offre habituellement pas l'occasion d'exercer activement une influence

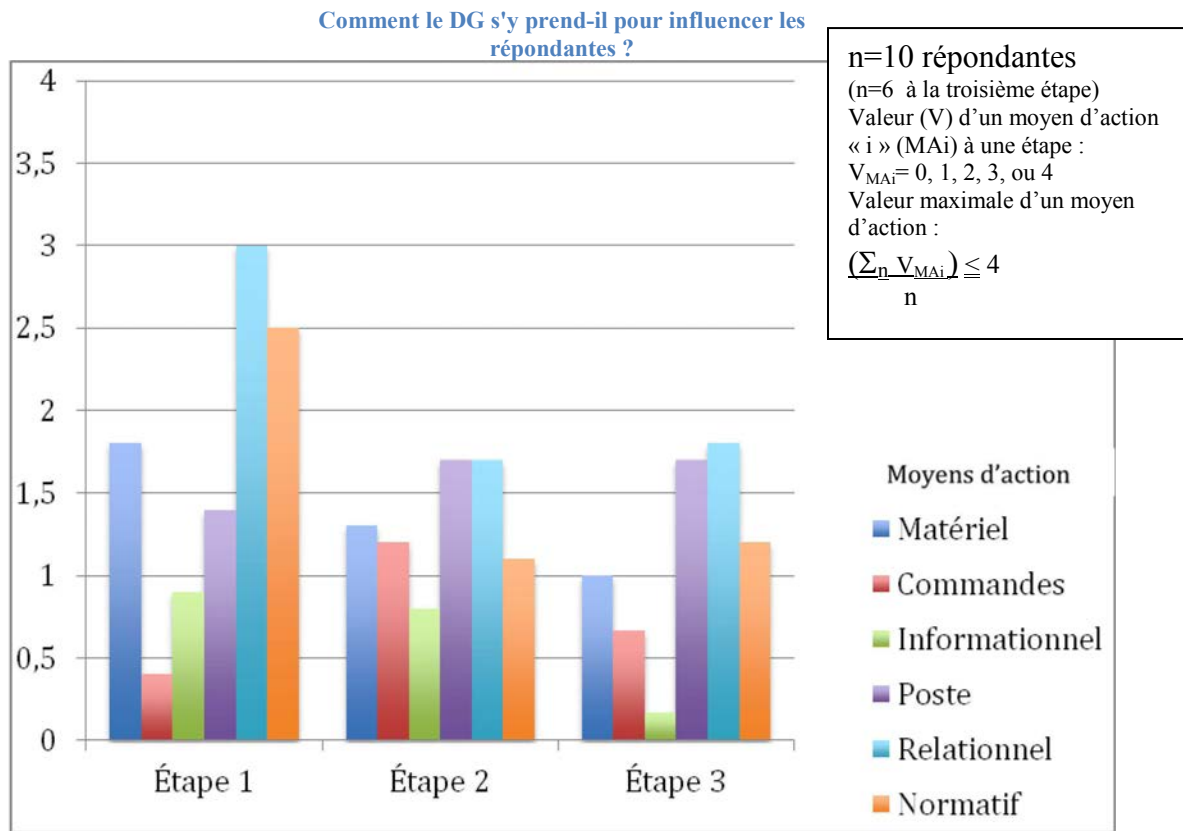
positive ; ce pourquoi elle n'est pas représentée. Quatre répondants sur dix considéraient également que le DG n'avait pas à s'impliquer autrement que par exception.

Le profil d'influence est semblable que le destinataire soit les enseignants ou le CA. À la première étape, le DG accorde plus d'importance au contrôle du moyen d'action positionnel pour les membres du CA, tandis le moyen d'action relationnel serait plus activement en cause avec les enseignants et le personnel. Toutefois, de façon générale, l'évaluation de nouveaux problèmes et la prise de décision sont guidées par des critères intentionnellement rationnels. À la première étape, les occasions sont envisagées tout d'abord en fonction de la vision de l'école, et ensuite, en fonction des implications financières et des attentes mandatées. À la prise de décision, c'est le contrôle du moyen d'action matériel qui l'influence le plus : « c'est toujours le financement, et quel est le financement disponible », et en second lieu, le besoin d'informations tant pour le contenu indicatif que normatif.

9.4.3 La forme de l'influence du DG aux trois étapes

En reprenant les résultats présentés au Tableau 9.3, le Graphique 9.2 présenté à la page suivante donne sous une forme graphique, l'aperçu du contrôle que le DG exercerait sur chaque moyen d'action, à chaque étape, considérant l'ensemble des répondants qui considèrent l'influence du DG, davantage positive. Pour chaque moyen d'action, les valeurs moyennes sont présentées, sur l'échelle de 0 à 4 utilisée dans les questionnaires. Rappelons que les participants étaient des membres activement impliqués. Cette représentation graphique permet de voir l'étendue du contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action. Elle révèle les moyens d'action qui tendent à être privilégiés, pour définir la relation d'influence entre le DG et les parties prenantes plus actives.

Graphique 9.2 Influence davantage positive : l'ensemble des répondants par étapes



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

Cette vue d'ensemble offre une idée de l'étendue du contrôle exercé par le DG, sur les six moyens d'action, auprès de dix répondants activement impliqués à l'EP3. Cette représentation n'a pas la prétention d'inférer statistiquement²⁸⁸ un profil moyen de l'influence que le DG exercerait sur l'ensemble de la population de l'EP3. Le DG ne peut s'en remettre à un schéma typique ; plusieurs profils existent, interagissent, et évoluent selon les étapes. L'interprétation du phénomène particulier ne peut perdre de vue qu'il fait partie d'un système plus large et complexe. Notons qu'il ne fut pas possible de poursuivre l'analyse à l'étape 3 (**P₃**) pour quatre répondants.

²⁸⁸ Aucune inférence statistique ne sera dérivée de la combinaison (1) du degré de certitude qu'une influence soit exercée, et (2) du degré de certitude des répondants qu'un ou des moyens d'action soient utilisés.

L'ensemble des réponses indique que le DG pouvait exercer un contrôle de tous les moyens d'action. Les répondants se sont montrés plus conscients des divers moyens d'action à la première étape, lorsque les enjeux se précisent. Dans l'ensemble, ils sont visiblement plus réceptifs au contrôle du moyen d'action relationnel à toutes les étapes. Après, les répondants accordent au DG d'exercer un contrôle déterminant des moyens d'action normatif et positionnel. Le DG aurait tendance à privilégier le contrôle de ces trois moyens d'action. Ceux-ci sont théoriquement les plus déterminants. Ils devraient donc être des atouts pour permettre au DG d'exercer une influence positive²⁸⁹, auprès des éléments plus actifs.

Le penchant pour le contrôle des moyens d'action relationnel et normatif tout au long du processus dynamique d'évaluation s'explique par une approche participative : « on va plus essayer d'influencer les gens, les faire adhérer à notre vision [...] maintenant on va voir, avec eux, comment on va se rendre là ... » (DGA), par « cooptation » (Selznic, 1966), où les parties prenantes participent à des décisions pouvant les influencer ultérieurement (R3.7, R3.11), et en ayant l'opportunité de valider une idée (R3.2, R3.12, R3.11). Le DG exerce une influence « en discutant on peut me faire voir un autre côté des choses, oui ça va m'influencer » (R3.10); ou en en obtenant une orientation précise (R3.9, R3.11), des réponses claires (R3.3), l'engagement qu'une action soit prise (R3.3, R3.8), du soutien dans les interventions (R3.5, R3.8, R3.9, R3.10) ; ou encore, parce que l'implication du DG est simplement devenue nécessaire, lorsque plusieurs parties sont en cause (R3.7, R3.11). Sous une forme plus passive, c'est de laisser agir et de n'intervenir qu'en cas de besoin : « c'est comme si je voyais des balises, puis je me dis bon, tant que je n'ai pas de réprimandes c'est correct ... » (R3.13). Ces deux moyens d'action ont relativement plus de poids à la première étape lorsque le parcours se dessine. Par la suite, l'influence associée au poste prend relativement un peu plus d'importance. Le contrôle des moyens actionneurs (commandes) se fait ressentir davantage à la prise de décision (seconde étape). Les répondants peuvent vouloir obtenir un cautionnement qui formalise une ligne d'action.

²⁸⁹ Les répondants s'étaient faites expliquer les différents moyens d'action, mais non leur importance relative.

Comme nous le verrons plus loin, l'influence du DG serait en général positive, mais elle peut également imposer des contraintes (R3.6), et même, laisser un sentiment ambivalent (R3.7, R3.11). Les perceptions varient d'une personne à l'autre, selon leur état d'esprit, plutôt que de se réduire à une évaluation objective des facteurs de nécessité. Lorsque le DG précise les conditions favorables à l'organisation, une personne peut se considérer habilitée par cette orientation, l'autre y verra une contrainte.

Le DG n'est pas la seule source qui puisse directement exercer une influence, mais lorsqu'il n'est pas la première source, il est normalement la seconde. Le sentiment est d'autant plus représentatif lorsqu'il s'agit de l'effet combiné des DG – DGA, à savoir : « la » direction. Parfois, l'influence du DG est également médiatisée par le personnel administratif qui gravite dans son entourage: « des fois je fais part de ce que j'ai vu, ah ok, ils vont peut-être plus comprendre et accepter pourquoi ils ont pris cette décision-là » (R3.12). Le personnel enseignant forme, très près, en seconde place, une partie prenante influente presque aussi dominante, et un manque de consultation²⁹⁰ pourrait être problématique. Ce groupe valorise la collégialité, les membres s'appuient mutuellement, se consultent au besoin (R3.8). Ils sont un peu des « leaders d'opinions » (R3.14), mais il peut également se développer des dissensions qui justifient l'intervention du DG. Tout le personnel a un champ de vision limité et on reconnaît alors l'importance d'impliquer le DG dans le processus décisionnel (R3.7;R3.11).

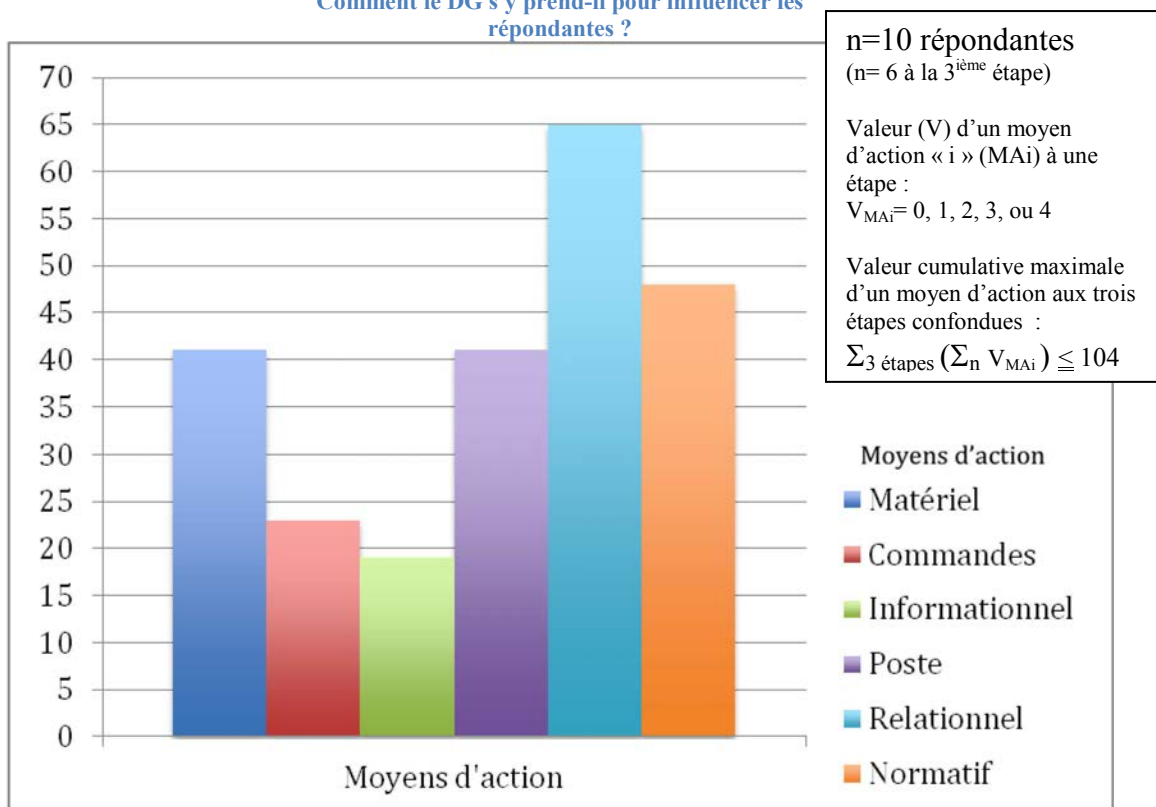
²⁹⁰ Au sein du groupe et avec ce groupe.

9.4.4 Analyse du contrôle exercé sur chaque moyen d'action

Dans cette section, l'analyse de chaque moyen d'action permettra d'interpréter comment ils alimentent le « champ de forces » qui permettrait au DG d'exercer une influence dans le cadre d'une fonction stratégique. Le Graphique 9.3 ci-dessous offre une représentation graphique de l'importance que les répondants ont accordée au contrôle de chaque moyen d'action. Cette représentation graphique reprend les données du Tableau 9, en additionnant les trois étapes.

Graphique 9.3 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action toutes étapes et répondants confondus

Comment le DG s'y prend-il pour influencer les répondantes ?



Nous avons comparé l'influence exercée par le DG à un champ de forces qui forme un tout, mais qui peut être décomposé en moyens d'action, pour comprendre les différentes forces en jeu. Ces forces ne sont pas toujours apparentes et ont besoin d'un outil d'analyse pour être détectées, tout comme un prisme permet de faire ressortir les différentes bandes lumineuses

d'un rayon de soleil. Nous avons saisi un instantané du spectre de ce champ de forces qui permet de visualiser l'importance relative des différents moyens en cause.

Bien qu'ils soient différents les uns des autres, les moyens d'action se prêtent à une interdépendance. L'affectation des ressources et l'assignation formelle d'un mandat peuvent aller de pair, tandis que les moyens d'action relationnel et normatif jouent l'un sur l'autre. À d'autres égards, la sensibilité à certains moyens d'action réduit le besoin de reconnaître la pertinence des autres. Par exemple, les acteurs peuvent se passer de directives (commandes) et effectuer des ajustements lors de la mise en œuvre, sur la seule base de la relation de confiance établie aux étapes précédentes et d'une vision partagée (normatif). Selon le cas, la sensibilité des répondants varie d'une étape à l'autre, et affecte l'importance relative accordée au contrôle des divers moyens d'action.

Chaque moyen d'action sera présenté ci-dessous en ordre décroissant d'importance. En reprenant les données exposées au Tableau 9.3, nous préciserons le score²⁹¹, et aussi, la fréquence à laquelle le moyen d'action fut considéré actif²⁹². Par exemple, un répondant pourrait identifier que de deux moyens d'action sont activés, mais que le contrôle de l'un serait plus important que l'autre, et alors lui attribuer un score plus élevé. Chaque moyen d'action sera interprété en détails, en apportant lorsque possible, des précisions sur les étapes.

Le plus important : Le moyen d'action « relationnel » (score : 65/104 ; fréquence : 19/26 ; n=10)

C'est le moyen d'action dont le contrôle permet le plus au DG de rayonner, et ce, à toutes les étapes. À la première, le contrôle de ce moyen d'action remplit un rôle déterminant auprès de tous les répondants. De façon générale, l'ouverture à la discussion (R3.3 ; R3.8 ; R3.12 ; R3.13) est la porte d'entrée du processus d'évaluation d'une problématique qui implique le DG : « avec la direction je pense que c'est beaucoup des échanges tout simplement qu'on a [...] je pense qu'ils sont très ouverts à la discussion. Donc en discutant on peut me faire voir un autre côté des choses, et oui, ça va m'influencer » (R3.10).

²⁹¹ Score maximum possible de 104 correspond à la fréquence maximale (« n » répondants) multipliée par la valeur maximale (max= 4) qui peut être accordée à un moyen d'action (valeur maximale de « 4 » multipliée par le nombre de répondants qui s'applique aux trois étapes = 40+40+24).

²⁹² La fréquence maximale correspond à la situation où un moyen d'action aurait été signalé par toutes les répondantes qui s'appliquent, aux trois étapes (10+10+6 = 26).

C'est également entrer en relation pour se sentir plus activement appuyé : « je ne me sens pas comme seul [...] pis avoir une oreille ... » (R3.8). Pour plusieurs, les échanges interpersonnels permettent de « valider » leurs impressions, leur perspective sans sentir le poids d'une autorité hiérarchique (R3.10). Pour sa part, le DGA explique : « une école doit reposer sur une équipe [...] donc il faut qu'ils puissent s'exprimer ». Il précise qu'il y a des personnes qui le consultent plus naturellement et qu'en revanche, il les consulte pour valider ses idées, il y a des échanges à double sens.

Le DG encourage les échanges interpersonnels entre intervenants : « va la voir, discute un peu avec elle, et ça ira mieux » (R3.11). Il y a aussi une préoccupation d'être en harmonie avec les autres : « si je vois [...] que je suis seul à penser de même, tsé veux dire [...] je ne ferai pas le malheur de tout le monde (R3.7). C'est la façon de faire. On propose des idées, et il y a sentiment que le DG sera disponible (R3.3), qu'il fera suite, et qu'il consultera les parties prenantes qui pourraient être intéressées (R3.2). Les aptitudes à socialiser sont d'ailleurs une qualité que le personnel tend lui-même à transmettre aux élèves : « les aider à développer de bonnes relations [...] à les outiller pour développer des bonnes façons de rentrer en contact avec les gens » (R3.10).

Le moyen d'action « normatif » (score : 48/104 ; fréquence : 14/26 ; n=10)

Le DG peut exercer une influence déterminante par le contrôle du moyen d'action normatif. Les justifications normatives sont d'ailleurs très présentes dans le discours des répondantes : « de remettre ça dans l'ensemble des valeurs là » (R3.7) ; « on intervient aussi avec ce qu'on est, donc avec nos valeurs [...] on essaie aussi de connaître les valeurs familiales de cet enfant-là ... » (R3.10). Les bases normatives établissent des critères difficiles à contourner : « à partir du moment qu'on pense pour les élèves » (R3.7) ; « toujours en respectant le parent et l'enfant, pour que tout le monde soit à l'aise là-dedans » (R3.9). Il n'est donc pas surprenant que les répondants se disent sensibles à l'influence du DG sur la base du contrôle exercé sur ce moyen d'action. L'inverse est également vrai : « quand les gens n'ont pas les mêmes valeurs que nous » est une perception²⁹³ associée à une influence contraignante (R3.6).

²⁹³ Qu'elle soit justifiée ou non.

Le moyen d'action normatif a pour effet de servir de toile de fond au moyen d'action relationnel, en s'appuyant sur la mission, la vision, et des valeurs : « avec la vision d'ensemble qu'elle [direction générale] a plus que moi là, parce que moi, quand je sors de ma classe avec mes 30 élèves [...] j'essaie d'élargir ma vision pour savoir s'il y a un problème à ce que j'envisage ... » (R3.7) ; pour « choisir le moment opportun pour justifier des actions » (R3.12). Le moyen suscite une prise de conscience dès la première étape, lorsqu'il y a lieu de poser un jugement sur une voie prometteuse, parmi les pistes de solutions envisageables. Il y a alors un besoin de s'élever au-dessus du quotidien pour « remettre ça dans l'ensemble des valeurs » (R3.7).

Le moyen d'action attribuable au « poste » (score : 41/104 ; fréquence : 16/26 ; n=10)

L'influence ressentie sur la base de ce moyen d'action apparaît relativement plus importante après la première étape. Mais à partir du moment où la relation avec le DG se rapproche de la prise de décision des répondants, ou encore de l'action, le DG exerce une influence par sa simple présence : « juste venir faire une présence en classe » (R3.7), pour l'expérience et la sagesse que son implication peut apporter (R3.5). Cette importance transpire du discours des participants à l'étude : « je ne peux prendre une décision juste moi [...] je dois prendre en considération la direction » (R3.11).

Le moyen d'action « matériel » (score : 37/104 ; fréquence : 13/26 ; n=10)

Le soutien matériel qui sera accordé aux projets, particulièrement à l'égard des technologies de l'information, est une préoccupation très importante. Pour certains, le contrôle de ce moyen d'action passe au premier plan : « matériel parce que c'est le cordon de la bourse [...] si je n'ai pas le financement, on ne peut pas aller bien loin [...] c'est (matériel) vraiment celui qui a le plus de poids » (R3.11). Le contrôle exercé sur le moyen d'action matériel peut induire un pouvoir d'influence de première importance, à toutes les étapes (R3.7), comme aux deux premières (R3.11), ou seulement à la première (R3.8) pour générer une mise en mouvement. Pour d'autres, la réflexion ne débute pas de ce point de vue (R3.5), mais dans l'ensemble, il est certain qu'il y a un lien entre la mise en disponibilité de moyens matériels et la volonté d'agir « dans la contrainte, c'est plus le manque de ressources, on a décidé quelque chose de bien beau qui fonctionnerait bien, mais ... » (R3.13). Il y a une étroite relation avec le moyen d'action commande lorsque l'effet est contraignant.

Le moyen d'action « commandes » (score : 23/104 ; fréquence : 8/26 ; n=10)

Le DG ne privilégie pas ce moyen d'action, dans son application formelle : « c'est beaucoup beaucoup par consultation, c'est très rare, moi je n'ai jamais vu, en tout cas pour ma part, me faire dire d'une année à l'autre : on t'impose telle ou telle chose ... » (R3.8) ; « mais il y a quand même une hiérarchie » (R3.10) ; « on est quand même soumis à certains cadres, alors veut, veut pas, ça a à influencer certaines décisions » (R3.8). Ce moyen d'action remplit un rôle non négligeable, par exemple, lorsque plusieurs parties prenantes sont en cause (R3.11) ou qu'il y a conflit, le DG doit s'impliquer, et le décret administratif peut être bienvenu pour « trancher » (R3.7; R3.8). Les commandes peuvent également prendre la forme d'un cautionnement plus formel, en vue de poursuivre une action (R3.8;R3.11).

Lorsque le DG accorde un mandat et y affecte des ressources, la contrainte s'applique toutefois davantage aux autres parties prenantes qu'à la personne qui sollicitait l'approbation du DG. Pour cette raison, la troisième étape ne semble pas toujours s'appliquer lorsque le DG s'est déjà formellement impliqué à l'étape précédente (R3.8), étant donné que les événements peuvent se dérouler très rapidement. La complexité de l'activité éducative favorise plutôt l'autonomie professionnelle et la collégialité comparativement aux « commandes », autrement : « il y a des choses qui seraient beaucoup plus simples si ce pouvait être : 'voir la directive' » (R3.7).

Par contre, tout ce que nous pouvons conclure est que le DG puisse exercer une influence significative sur la base de ce moyen d'action, non de se prononcer sur l'étendue de cette influence auprès de ceux qui n'ont pas participé à l'étude. Le taux de réponse suggère que l'importance accordée au poste du DG n'est pas la même pour tous. Rappelons qu'il était mentionné que l'intervention était libre, mais recommandée par le DG.

Le moyen d'action « informationnel » (score : 18/104 ; fréquence : 10/26 ; n=10)

Le contrôle du moyen d'action informationnel s'avère plus pertinent aux deux premières étapes. À la première étape l'information peut aider une répondante à envisager des possibilités, pour stimuler l'imagination, ou simplement en appui : « il se réfère toujours à des études » (R3.5) ; « il faut se tenir informé de ce qui se passe ailleurs (lois, autres écoles) [...] la

direction essaie de nous tenir informé [...] on a quand même pas mal de ressources au sein de la FEED, donc souvent il va aller se renseigner, puis de ce qu'il lit ... » (R3.11). La plus faible importance accordée à ce moyen d'action peut s'expliquer du fait que dans les échanges avec le DG, ce sont plutôt des informations à teneur normative qu'on retient. Les intervenants de terrain sont déjà en contact avec les faits vécus, et sauf exception, ils ne sont pas interpellés sur cette base. Inversement, le DG est à la recherche d'informations plus substantives : « pour donner l'heure juste », particulièrement en préparation à sa prise de décision (R3.14).

Position structurale

Le positionnement organisationnel du DG lui donne accès à une vision périphérique permettant d'influencer la mise en œuvre du projet éducatif et l'actualisation de son contenu. À ce titre, il faut distinguer l'effet dérivé du contrôle du moyen d'action associé au poste, de la position structurale qui permettrait d'occuper un positionnement central qui rejoint les différentes parties prenantes en cause, et d'occuper la position structurale d'acteur dominant (Lemieux 2006). Les résultats suggèrent que son positionnement central (Lemieux et Ouimet, 2004) lui permettrait d'influencer la majorité des parties prenantes, et qu'il dériverait son influence, du contrôle positif exercé sur l'ensemble des moyens d'action ; certains étant plus représentatifs que d'autres.

Des précisions additionnelles s'imposent concernant la représentativité des parties prenantes. Le faible taux de participation suggère que les liens (connectivité) ne sont pas nécessairement simples à activer. L'Association de parents ne s'étant pas manifestée, elle sera traitée comme une coalition externe passive. Le DG assiste aux réunions du comité, et les comptes rendus de réunions permettent d'établir que le DG puisse exercer une influence déterminante sur cette partie prenante. Il y a manifestement des relations d'influence entre le DG et les parents dans la gestion de cas particuliers concernant leurs enfants, ou de façon plus désintéressée, lorsqu'un parent décide de s'impliquer (R3.3) pour réaliser un projet qui contribue au bien-être de tous les élèves. Les membres du comité de parents qui avaient été contactés étaient également membres au CA. La collecte de données permet d'établir que le DG peut influencer le CA, mais non à quel point cette influence serait déterminante, lorsque le CA accentue sa fonction de contrôle.

9.4.5 L'inclinaison (positive – négative) de l'influence du DG

Dix répondants sur onze ont qualifié l'influence du DG comme étant « davantage habilitante » à leur endroit. Quelques explications s'offrent à nous. Premièrement, le biais de sélection sollicitait la participation de personnes qui ont bien assimilé la vision de l'établissement, désireuses de « réaliser des choses », et qui, par conséquent, devraient être représentatives des personnes que l'établissement aurait avantage à appuyer. Deuxièmement, le contrôle des moyens d'action normatif, relationnel ainsi que positionnel est plus fortement ressenti, et correspond aux atouts dont la DG a besoin pour exercer une influence habilitante. Troisièmement, l'EP3 jouissait d'une stabilité. Les adaptations envisagées s'inscrivaient plus naturellement en continuité à la vision de l'établissement, et étaient plus susceptibles de susciter, de la part du DG, une influence habilitante (R3.14). Par contre, si l'équilibre entre la souplesse et le respect d'une ligne de conduite était devenu plus difficile à gérer, l'influence du DG aurait vraisemblablement été plus contraignante, pour des raisons pas nécessairement apparentes aux yeux du personnel (R3.5).

Sur ce dernier point – la stabilité – contribue à soutenir des conditions habilitantes, en cultivant un système d'attentes réciproques qui prennent du temps à s'établir. Le DG peut ainsi limiter la portée des frictions qui entravent la réalisation d'un projet éducatif bien rodé. On explique l'avantage de pouvoir s'arrimer aux grandes lignes du projet éducatif et de pouvoir compter sur la présence d'un corps enseignant qui n'a qu'un très faible taux de roulement, et qui a bien assimilé la mission de l'école. La capacité de prendre clairement position a aussi un effet habilitant « on a pas le temps de se battre contre le système » (R3.3). D'autres fois, il s'agit de prendre les situations en main, avant que des situations empirent : « la direction a vraiment pris des mesures pour arriver à contrôler certaines choses, à améliorer la vie de tous les élèves, et des titulaires et des enseignants, puis ça été très mobilisateur » (R3.8).

Cette stabilité offre un environnement qui unit créativité et continuité²⁹⁴. Il faut « sentir qu'on fasse partie d'un tout, [...] il ne faut pas qu'un enseignant arrive avec toutes ses idées et dise, on jette tout, on recommence [...] bien je fais partie du projet éducatif dans le sens que j'ai une

²⁹⁴ Sans pour autant minimiser le risque pour certains de sombrer dans le confort.

idée, bien je sais que l'idée que je vais avoir va être bonne pour cette année, mais si elle est super bonne, je sais qu'on va pouvoir la répéter dans les années qui viennent ... » (R3.7). Ainsi, lorsque les choix demeurent dans la vision de l'école, le DG fait connaître ses préférences, mais n'a pas à imposer ses idées si ce n'est pas nécessaire, « ils nous laissent quand même le choix [...] toujours en respectant le parent aussi, et l'enfant, pour que tout le monde soit à l'aise là dedans » (R3.9).

Les témoignages soulignent aussi la grande ouverture du DG : « je ne me gêne pas pour donner mon opinion [...] avec la direction qu'on a là, je trouve qu'elle est quand même assez ouverte à écouter ce que les gens ont à dire, leur opinion, leur façon de voir ça, mais ils vont quand même décider par eux-mêmes, après avoir écouté » (R3.12) ; « on est vraiment endossé par la direction » (R3.8) ; « on sent que la direction est vraiment derrière nous » (R3.9) ; « donc si t'as de la créativité, si tu veux améliorer, comme l'entreprise là, le fonctionnement, et tout ça, vas-y ! donc moi, je ne me sens pas freinée » (R3.12).

En contrepartie, l'influence positive du DG est surtout associée à des changements de premier ordre dans la continuité des orientations stratégiques de l'établissement. Le DG considère devoir, au besoin, faire intentionnellement converger les esprits à l'intérieur d'une vision et des objectifs communs (R3.14), et l'influence résultante pourrait être contraignante (R3.6). La volonté de préserver une continuité s'accompagne de contrôles : « quand ça sort du cadre de la tradition, de ce qui se fait à l'école depuis toujours, de par le fait qu'on est un lieu privé, c'est assez strict, puis si on veut innover avec de nouvelles idées, ça passe pas toujours [...] donc peut-être qu'on prend moins d'initiatives ... » (R3.6). Une seule répondante a accordé au DG une influence davantage contraignante à toutes les étapes.

Notons aussi que l'influence « positive » pourrait être plus difficile à repérer, et demande un effort d'introspection. Même lorsque le répondant a préalablement amorcé une démarche auprès du DG, il ne lui vient pas automatiquement à l'idée que le DG puisse exercer une influence lorsqu'il crée des conditions favorables, ou même, plus explicitement, lorsqu'il appuie une idée plutôt que de s'y opposer : « J'ai cherché plutôt leur [DG] approbation. On ne peut pas dire qu'ils m'ont grandement influencé, mais du moins, j'ai cherché à avoir leur

approbation. Je pense que ça eu une certaine influence » (R3.2). Parfois, simplement « mettre en confiance » suffira : « pour faire aller mon jugement jusqu'au bout » (R3.11). L'influence positive du DG sera tout de même plus apparente lorsqu'elle doit appuyer plus directement l'action : « c'est qu'il y avait un besoin d'intervenir, un besoin de solutionner rapidement » (R3.8), ou encore, pour délimiter le champ d'action (R3.6; R3.7; R3.11). Lorsque l'influence est liée à des frictions qui forcent des adaptations, l'influence est plus apparente.

Lorsqu'il y a perception d'influence contraignante, quelques explications peuvent être données. Premièrement, les parties prenantes contactées sont capables de prendre des décisions (R3.8), et les situations qui requièrent l'intervention du DG conduisent à des orientations. Celles-ci peuvent introduire des contraintes, même après avoir écouté, « ils vont quand même décider par eux-mêmes (DG) » (R3.12) ; « ils²⁹⁵ l'acceptent ou ils l'acceptent pas (une idée) c'est vraiment leur décision finale » (R3.11). Les limites posées au pouvoir d'agir des diverses parties prenantes peuvent être attribuées à des contraintes de financement et administratives, ou encore, au besoin de se conformer aux orientations stratégiques. Toute considération faite du respect des obligations et de ses propres convictions, le DG fait remarquer qu'il favorisera tout de même, dans la mesure du possible, des compromis où toutes les parties prenantes peuvent entretenir le sentiment de « gagnant – gagnant » ; des solutions « satisfaisantes » qui tomberont tout de même à court des solutions idéales envisagées de part et d'autre, et qui par conséquent, pourraient s'avérer contraignantes.

En ce qui concerne les moyens d'action, le moyen d'action matériel peut devenir important et une contrainte combinée à des moyens formels (commandes), en imposant des conditions qui affectent directement les priorités opérationnelles parce que, « si j'ai pas le financement, on ne peut pas aller bien loin » (R3.11). Les bonnes idées sont, pour certains, d'entrée de jeu filtrées par les enjeux matériels: « il faut penser longtemps d'avance des fois pour avoir le budget pour faire des choses, on ne peut pas arriver puis improviser » (R3.9). Mais en contrepartie, lorsque c'est pour le bien des élèves « c'est difficile de refuser si c'est bien réfléchi d'avance » (R3.7).

²⁹⁵ En référant à la direction puisque les DG et DGA travaillent en étroite collaboration et forment un bloc à l'intérieur duquel les liens sont positifs.

La contrainte peut être imposée, lorsque le décret administratif est simplement de mise. Le DG peut même être appelé à trancher : « la direction peut être prise entre l'arbre et l'écorce aussi [...] pas tout le monde qui a la même vision des choses » (R3.7). De façon plus épisodique, une intervention contraignante se manifeste parfois délibérément, pour donner une impulsion en moments « d'immobilisme » (R3.14), ou parce que la concurrence force à se montrer plus exigeant (R3.5). Finalement, les divergences de points de vue peuvent séparer les enseignantes et le DG, par exemple, sur la mise en application des réformes du MELS comme le traitement du bulletin unique. Les changements doivent alors être négociés avec plus d'autorité (R3.14).

La perception d'une influence habilitante ou contraignante est, en finalité, fonction des attentes du destinataire. Les efforts déployés par le DG, pour assurer une stabilité, peuvent inciter le progrès dans la continuité (R3.7), mais ils peuvent aussi décourager l'innovation sous des formes plus divergentes (R3.6). Même lorsque le DG se veut ouvert à la créativité et aux initiatives, différents destinataires d'influence peuvent interpréter les mêmes réponses en y voyant : soit les possibilités (R3.9, R3.10) ; soit les contraintes (R3.11). C'est un sentiment intériorisé, subjectif (R3.7, R3.8, R3.11). Il se rapporte aux préférences du destinataire, non nécessairement à la rationalité des choix et à la motivation du destinataire.

9.4.6 Les effets de l'influence du DG aux trois étapes

Nous analyserons maintenant l'ensemble des réponses par une lecture de l'effet de l'influence exercée par le DG, à chacune des trois étapes du processus d'évaluation, à savoir :

- Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions potentiels (P₁) ;
- Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ;
- Étape 3 : prendre action pour changer la situation (P₃).

Les répondants ont été invités à évaluer l'influence du DG aux trois étapes mentionnées ci-dessus, et les scores présentés ci-dessous (échelle de 4) ont été introduits au Tableau 9.2. Les répondants considèrent les trois étapes pertinentes, bien que parfois, elles se déroulent très vite (R3.7). Elles se présentent alors en extension ininterrompue de la précédente. Nous nous sommes référés à des situations vécues au cours de la dernière année. L'ensemble des réponses suggère que le DG exerce une influence un peu plus significative à la seconde étape.

Étape 1 (P₁) : effets observables associés aux indicateurs (I_{1,n})

L'influence du DG (score 2.7 / 4) a pour objet de :

P₁ identifier des problèmes et des solutions qui puissent <i>transcender</i> le cadre administratif pour tenir compte de la <i>diversité</i> des intérêts en cause.	I _{1,1} Identifier des problèmes.
	I _{1,2} Remettre en question les encadrements.
	I _{1,3} Envisager des solutions innovatrices.

Tous les répondants ont soulevé la présence de frictions (Annexe A) où il était nécessaire d'agir rapidement au-delà du prévisible (I_{1,1}). Identifier des problèmes et des solutions est une priorité parce tous se disent préoccupés par la qualité de l'enseignement offert, et le besoin d'être meilleur qu'ailleurs, pour demeurer compétitif. On reconnaît le besoin d'exercer un pouvoir discrétionnaire, de se montrer créatif tous les jours pour rejoindre le plus d'élèves possibles avec l'approche Montessori (I_{1,2} ; I_{1,3}). Par exemple, le développement des TIC offre l'occasion d'éduquer les jeunes pour qu'ils puissent découvrir les possibilités offertes, mais en même temps les dangers. L'EP3 se montre critique des encadrements généraux pour offrir plus, et mieux répondre aux attentes des parents (l'enseignement de l'anglais). Lorsque des situations d'exception se présentent, elles impliquent le DG, et celui-ci favorise une approche critique inclusive des parties prenantes en cause en impliquant l'élève et les parents (I_{1,2}).

Étape 2 (P₂) : effets observables associés aux indicateurs I_{2,n}

L'influence du DG (score 3 / 4) a pour objet de :

P₂ : sélectionner un mode d'action pour mitiger des situations *complexes d'intérêt sociopolitique* (Annexe A).

I_{2,1} Décider de combler des vides.

I_{2,2} Décider d'adapter.

I_{2,3} Décider de déroger.

Le DG est au cœur du processus décisionnel lors de situations d'exception plus complexes, particulièrement lorsque les décisions conduisent à des changements. Lorsque des sujets plus sensibles au paysage sociopolitique sont en cause, la tendance des parties prenantes externes est de s'adresser directement au DG. Le DG est en mesure de se positionner très rapidement pour habiliter des changements dans la continuité du projet éducatif (I_{2,1}). Il est clair que le DG s'implique dans les décisions qui affectent l'interprétation des exigences pédagogiques du MELS et les priorités de l'établissement. Il est possible d'adapter, sous contrôle, en privilégiant la stabilité (I_{2,2}). Le DG est lui-même soumis au contrôle du CA pour la rigueur de son administration. L'établissement peut exceptionnellement se permettre des dérogations mineures, ou trouver des voies acceptables pour préserver sa perspective (I_{1,3}), surtout lorsque c'est pour offrir plus que prévu par le MELS.

Étape3 (P₃) : effets observables associés aux indicateurs I_{3,n}

L'influence du DG (score 2.5 / 4) a pour objet de :

P₃ Prendre action pour *changer* la situation et générer une puissance d'agir collective qui s'adapte à un environnement *dynamique*.

I_{3,1} Mettre en œuvre des changements.

I_{3,2} Impliquer les parties prenantes.

I_{3,3} Orienter la mise en œuvre.

En ce qui concerne la troisième étape, le DG intervient selon les besoins des répondants. L'environnement stable, la maturité professionnelle du personnel, et un faible taux de roulement explique que le DG peut exercer une influence directe, lorsque nécessaire seulement, pour orienter la réalisation de ce qui aurait été précédemment envisagé et décidé, (I_{3,1}). Une répondante se voyait moins touchée (R3.2), tandis que d'autres (R3.3, R3.8, R3.9, R3.12) considéraient que le DG avait moins besoin d'intervenir à cette étape lorsqu'il s'était déjà prononcé à la prise de décision : « si elle [direction] a été impliquée dans la décision, je ne vois pas pourquoi cela deviendrait une problématique pour l'appliquer là » (R3.7). Ce n'est que par

exception que le DG est appelé à trancher : « j'ai rarement vu des cas où on n'arrivait pas à solutionner nos besoins, nos différences ... » (R3.8) ; « on s'entend pas toujours de la façon qu'on va fonctionner, mais on arrive toujours par s'entendre » (R3.9).

Le DG considère lui-même que le besoin de réorienter l'action en cours de route est plus faible parce que normalement, les décisions plus délicates sont précédées par une réflexion ainsi qu'une consultation avec les parties en cause. Les enseignants peuvent ensuite s'approprier la mise en œuvre et se consulter²⁹⁶ pour s'ajuster aux exigences, avec cohésion. Il y a déjà une mise en mouvement en cours. Toutefois, il ne fait aucun doute que le DG intervient lorsque justement les situations d'exception font surface (I_{3.2} ; 3.3). La cueillette des données révèle que le DG a le pouvoir de prendre rapidement des décisions pour orienter l'action.

²⁹⁶ Au-delà de la collégialité, l'ajustement mutuel se manifeste.

9.5 Synthèse – EP3

Cette synthèse a pour but de valider les hypothèses posées dans le devis de recherche. En premier lieu, des constats d'analyse seront présentés pour se prononcer sur chaque hypothèse. Par la suite, nous explorerons au-delà de ces hypothèses de départ les facteurs qui contribuent ou qui font obstacle à l'ART ADMINISTRATIF.

9.5.1 Hypothèses H1 à H5

H1 : Besoin d'identifier des problèmes et des solutions (P_1) ; de sélectionner un mode d'action (P_2) ; et de prendre action pour changer la situation (P_3).

Constat 1 H1 est validée, les effets empiriquement observés révèlent que les conditions prévues par les propositions synthétiques P_{1-3} sont présentes.

Les répondants sont exposés à des situations où ils doivent faire preuve de jugement et exercer un pouvoir discrétionnaire qui répond aux exigences d'un environnement diversifié, complexe et dynamique. La majorité des répondants se sentent interpellés par ces situations, et impliqués aux trois étapes du processus dynamique d'évaluation P_{1-3} . Par conséquent, il est possible :

- de transcender les limites du cadre administratif (P_1),
- de prendre des décisions qui concernent des sujets d'intérêt sociopolitique (P_2), et
- de réaliser des changements (P_3).

Cette évaluation mérite toutefois d'être nuancée. Le besoin s'est manifesté par exception parce que l'EP3 jouissait d'une situation stable. Le DG pouvait exercer un jugement esthétique (Kant, 1976; Hegel, 1979) que nous avons qualifié de critique à un second niveau, mais ponctuellement au gré des frictions, plutôt que dans la poursuite de changements de second ordre (Wartzlawick et al, 1974). Il revenait au DG d'intégrer les changements à la mise en œuvre rigoureuse du plan stratégique. Si l'on considère justifié de faire preuve de créativité, semble-t-il tout aussi important d'éviter les erreurs. Il est plus facile de combler des vides et d'adapter dans la continuité de la vision stratégique. Les remises en question doivent être équilibrées avec les attentes plus formelles du cadre de gestion du risque, et cette notion d'équilibre fait appel à un jugement esthétique (Schiller, 2004).

H2 : Au moins un moyen d'action peut expliquer l'influence du DG, à chaque étape.

Constat 2 H2 est validée, le DG peut exercer un contrôle déterminant sur au moins un moyen d'action X_n à chaque étape (P_{1-3}) pour générer les effets escomptés (I_n).

Tous les répondants sont très en accord que le DG puisse exercer une influence déterminante aux trois étapes ($P1 : 3.1/4$; $P2 : 3/4$; $P3 : 2.5/4$). Il peut influencer le déroulement des étapes parce qu'il peut influencer les diverses parties prenantes. Cette influence est possible parce qu'il peut exercer un contrôle déterminant sur au moins un moyen d'action, à chaque étape (Graphique 9.3). Pour cette raison, il peut influencer le processus dynamique d'évaluation en trois étapes, bien que son implication apparaisse un peu moins présente à la troisième étape. Le DG occupe un positionnement central (Lemieux et Ouimet, 2004) et la position structurale d'acteur dominant (Lemieux, 2006) lors de situations irrégulières.

H3 : Le DG exerce une influence positive sur les parties prenantes, à chaque étape.

Constat 3 H3 ne peut être validée, l'influence du DG étant rigoureusement liée aux orientations stratégiques élaborées par le CA.

Nous n'avons pas été en mesure de valider clairement que le DG pouvait exercer une influence davantage positive sur tous les répondants activement impliqués dans la résolution de frictions. Les différentes catégories de répondants accordent tout de même au DG une influence positive (1.7). Mais le témoignage d'une répondante (R3.6) apporte des nuances qui vont à contresens de l'H3 et qui sont prises en considération.

Outre le témoignage d'une enseignante (R3.6), l'influence du DG est considérée davantage habilitante, en général à l'endroit de toutes les catégories de parties prenantes. Cette rétroaction positive permet aux forces en présence de s'activer et s'émanciper. Une partie prenante qui voudrait faire preuve de créativité et d'initiative peut explorer de nouvelles possibilités pour combler des vides ou améliorer les pratiques courantes. Le DG peut donc exercer une influence unificatrice avec les objectifs de l'établissement. Les parties prenantes ont potentiellement l'opportunité de prendre part à un processus de cocréation en apportant leurs différentes perspectives.

Sur un autre plan, l'influence du DG est indicative de l'ART ADMINISTRATIF dans la mesure de son incidence stratégique. La stabilité de l'EP3 à la période de référence favorisait la régularisation des attentes entre le CA et le DG, ainsi que la prévalence de la fonction de contrôle à l'endroit de ce dernier²⁹⁷. L'établissement devient ainsi l'instrument de la stratégie que le CA planifie, et que le DG met en œuvre. L'exécution des orientations stratégiques favoriserait le changement dans la continuité²⁹⁸. La collecte des données n'a pu faire ressortir à quel point l'influence du DG sur le CA contribuait à l'élaboration de la stratégie de l'établissement. Le DG pouvait certes adopter la position structurale d'acteur dominant lorsque confronté à des cas d'exception. Mais, normalement, le contexte de l'EP3 pourrait expliquer qu'entre le CA et le DG, la relation soit davantage orientée sur le contrôle. Le DG a l'obligation d'entretenir des liens formels entre les activités et les objectifs établis.

Pour ces raisons, il est difficile de valider l'H3. La préférence pour la stabilité dans la période de référence est un choix stratégique²⁹⁹, et les circonstances de l'EP3, dans la période de référence, favorisait la mise en œuvre rigoureuse de la planification stratégique, sinon, des ajustements à la marge. Bien que les dérogations soient envisageables, l'influence du DG pourrait s'avérer plus contraignante si la continuité était remise en question (R1.6). Afin d'assurer la convergence de l'équipe-école autour du projet éducatif, l'influence du DG peut avoir à contenir les forces divergentes au profit de l'unité. Il serait alors plus difficile d'envisager l'émergence non ordonnée de nouvelles stratégies, ou encore des changements de second ordre.

²⁹⁷ La relation entre le CA et le DG peut être caractérisée par une fonction de contrôle ou de soutien (Mintzberg, 1986) et la fonction de contrôle semble avoir préséance sur la fonction de soutien.

²⁹⁸ Par exemple la concentration DEMOCRA-TIC ciblait initialement ceux qui avaient de meilleurs résultats académiques mais qui s'est ouvert graduellement aux autres élèves qui se découvraient un intérêt.

²⁹⁹ Un choix qui peut être parfaitement justifiable, dans une période où l'établissement envisage une relocalisation.

H4 : Le contrôle que le DG exerce sur chaque moyen d'action permet d'expliquer son influence à au moins l'une des trois étapes.

Constat 4 H4 est validée, le DG peut exercer, sur chaque moyen d'action (X_{1-6}), un contrôle déterminant qui contribue à influencer au moins une étape (P_{1-3}).

Chaque moyen d'action se fait manifestement ressentir, à chacune des trois étapes, lorsque l'ensemble des répondants est pris en considération. Par conséquent, le DG peut exercer, au besoin, un contrôle déterminant de tous les moyens d'action, et ce, à toutes les étapes. Il exerce un contrôle plus important des moyens d'action théoriquement considérés plus déterminants. Par contre, l'étendue de ce contrôle n'est pas nécessairement la même auprès de toutes les parties prenantes, à toutes les étapes. La relation avec le CA à la prise de décision privilégie le contrôle des moyens pragmatiques et formels.

H5 : Les moyens d'action en cause pour expliquer l'influence du DG varient d'une étape à l'autre.

Constat 5 H5 est validée, le contrôle exercé par le DG sur les moyens d'action (X_{1-6}) diffère à chaque étape, entre les répondants, ainsi que d'une étape à l'autre.

Chaque étape présente une dynamique différente, les variations peuvent être analysées du point de vue des réponses individuelles et de leur agrégat.

Les réponses individuelles suggèrent, selon la situation et la répondante en cause, que :

- tous les moyens d'action peuvent expliquer l'influence exercée par le DG,
- la sensibilité au contrôle des moyens d'action varie d'un répondant à l'autre,
- les répondants se sentent interpellés par des moyens d'action dont l'importance relative peut varier d'une étape à l'autre,
- ce n'est pas parce que le DG privilégie (ou pas) un moyen d'action qu'il en sera de même des destinataires d'influence,
- lorsque les moyens d'action sont considérés dans leur agrégat, ils sont tous présents à toutes les étapes, mais leur représentativité diffère d'une étape à l'autre,
- pour certains, le contrôle des moyens d'action s'explique logiquement d'une étape à l'autre,
- pour d'autres, il est difficile de réduire leur sensibilité à une logique particulière, par étapes,
- selon le cas, certaines étapes se superposent, se combinent, ou ne s'appliquent pas.

Les données cumulatives suggèrent que :

- la forme et l'intensité de l'influence du DG varient d'une étape à l'autre,
- le DG peut exercer un contrôle déterminant sur tous les moyens d'action,
- le DG privilégie les moyens d'action plus influents,
- il n'est pas possible d'établir un profil moyen représentatif de comportements prévisibles,

Les variations dans les réponses suggèrent que le DG peut difficilement s'en remettre à un profil typique. Exercer une influence cohérente dans son ensemble, fait appel à un jugement esthétique qui relève autant de l'art que de la science (Clausewitz dans Hahlweg 1980). Même s'il était statistiquement possible d'inférer le profil moyen de l'influence perçue par la population de l'EP3, ce profil aurait peu de chances de pouvoir s'appliquer uniformément à chaque destinataire d'influence, lorsque la situation justifie l'ART ADMINISTRATIF. D'une part, un profil moyen ne discernerait pas les personnes désireuses de s'impliquer activement en collaborant, de celles qui ne le sont pas. D'autre part, l'ART ADMINISTRATIF sous-entend des situations irrégulières (frictions) caractérisées par des rapports non linéaires, lesquels sont amplifiés par le facteur moral (Clausewitz dans Beyerchen, 1994). Les variations des réponses, d'un répondant à l'autre, apparaissent moins surprenantes que l'uniformité. Le DG doit négocier chaque situation avec discernement, en fonction de ce qu'elle comporte de particulier.

Les résultats cumulatifs offrent une vue de l'étendue de l'influence exercée. Elle permet d'évaluer la présence (potentielle) de la capacité du DG à exercer un contrôle sur les divers moyens d'action. Les moyens d'action normatifs et relationnels sont théoriquement des atouts importants (Lemieux, 2006) pour exercer une influence déterminante. L'ART ADMINISTRATIF se rapporte à un mode de gouvernance où ils s'avèrent très importants, et leur manifestation était apparente. Le contrôle d'un moyen d'action peut être délibérément non privilégié. C'est le cas des « commandes » bien que la capacité soit présente. Le moyen d'action demeure important parce qu'il pourrait devenir un enjeu de contrôle pour résister à un changement. Par conséquent, l'influence du DG à habiliter l'action pourrait être significativement réduite si le DG n'était pas en mesure d'exercer un contrôle sur ce moyen actionneur. Les résultats confirment que l'influence du DG s'adapte au cas par cas, et doit faire appel à une diversité de moyens d'action, plutôt qu'à une seule combinaison « gagnante ».

En prenant en considération les constats précédents, le DG peut en principe agir en « attracteur étrange » (Bovaird, 2008). Il peut occuper la position structurale de l'acteur dominant (Lemieux, 2006), de même que le « centre de gravité » (Chaliand, 2006) de son système d'action. L'ART ADMINISTRATIF se justifie par des situations irrégulières. La stabilité de l'EP3 au moment de la cueillette était propice à une mise en application *ad hoc* du concept. Même si le contexte se prêtait moins à une manifestation plus apparente de l'ART ADMINISTRATIF, on ne peut écarter la présence d'une capacité plus étendue.

9.5.2 Au-delà des hypothèses

Constat 6 L'intuition inspirée par *Le Beau artistique*

Les constats précédents soulèvent que le DG ait à exercer un jugement esthétique pour conditionner *Le beau* (Kant, 1976 ; Hegel, 1979) dans les finalités poursuivies, et ce, tant dans l'optique du projet éducatif de l'établissement que du Régime pédagogique du MELS. L'œuvre de l'école répond à des nécessités communes, et le jugement esthétique se manifeste par une sensibilité à ce que les gestes posés soient de bon goût, de façon à préserver « la dignité », « le respect », « pour que ce soit agréable ». Les répondants sentent qu'ils peuvent ainsi contribuer activement à la réalisation de l'œuvre. Pour conditionner l'unité, faire preuve de jugement esthétique consiste à recourir aux bons moyens d'action, de façon adaptée. Au-delà des hypothèses, il apparaît nécessaire de lier l'influence du DG à une intuition inspirée par *Le Beau artistique*.

Le besoin de continuité ne justifiait pas un renouvellement stratégique propulsé par des forces internes (Mintzberg, 2011). L'EP3 accordait beaucoup d'importance à l'imputabilité, au calcul rigoureux, à la prévisibilité, et à la prudence. Le DG ne peut, certes, ignorer ses obligations. Son défi consiste justement à tenir compte des obligations aussi bien que des circonstances particulières lorsque les frictions se présentent. Le jugement esthétique consiste à assurer cet équilibre (Schiller, 2004).

Rappelons que le jugement esthétique porte sur ce qui est différent, et son intégration à l'ensemble. Cette intégration esthétique se négocie (Strati, 2004). L'influence exercée par le DG privilégie, tant que possible, les relations interpersonnelles, qui s'appuient sur un système de justifications élevées (Boltanski et Trévenot, 1991). L'accès à un ordre supérieur d'intelligibilité (Gödel dans Cassou-Noguès, 2012) fait appel à une intuition esthétique partagée intersubjectivement (Kant, 1968; Habermas, 2008). Le contrôle des moyens d'action relationnel et normatif apparaît indispensable. La portée du jugement esthétique du DG dépend de sa capacité à communiquer une vision de l'œuvre – le projet éducatif – par le biais du contrôle des moyens d'action normatif et relationnel. Les résultats suggèrent que le contrôle de ces moyens d'action puisse appartenir au noyau dur de notre cadre de référence.

L'EP3 est aussi un joueur actif dans le système d'éducation de par son lien étroit avec la FEED. Le DG suit de très près les exigences du MELS, avec l'objectif d'en faire plus. Il peut poser des gestes qui contribuent à l'actualisation de la politique d'éducation. Le jugement esthétique, inspiré par *Le Beau* artistique (Hegel, 1979), se présente à l'EP3 comme une affaire de tous les jours, où les intérêts de l'établissement doivent s'harmoniser au bien commun (Gawthrop, 1998) visé par le système d'éducation.

9.5.3 Conclusion

Les données obtenues à l'EP3 permettent d'associer le poste de DG, à l'ART ADMINISTRATIF, lors de situations d'exception. Le DG peut remplir une fonction stratégique, en dissipant les frictions, lors de situations irrégulières ou plus délicates qui suscitent un intérêt sociopolitique. Le DG pouvait en principe occuper la position structurale d'acteur dominant, et remplir une fonction stratégique. Toutefois, la période de référence ne justifiait pas une manifestation intensive de l'ART ADMINISTRATIF, comparativement à un établissement confronté à un « recadrage de deuxième ordre » (Wartzlawick et al, 1974). L'environnement stable et bien régulé de l'EP3 maintenait l'établissement à l'abri de changements, en anticipation d'une relocalisation.

Dans ces conditions qui prévalaient lors de la collecte de données, le DG n'aurait pas à occuper, sur une base continue, le centre de gravité d'un mode de gouvernance hybride, pour « faire converger les stratégies intentionnelles et émergentes » (Mintzberg, 1994; 2011). Les orientations stratégiques étant bien établies, il était possible de les améliorer à la marge, dans la continuité de la perspective existante. Une fois l'orientation donnée, les répondants s'attendent à s'en tenir au plan. Par conséquent, les données recueillies nous laissent interpréter que les initiatives qui remettraient en question les pratiques courantes pourraient être plus étroitement filtrées, et nous anticipons alors que l'influence du DG pourrait s'avérer davantage contraignante. Le contexte se prêtait simplement moins bien à une manifestation plus complète de l'hypothèse H3.

Nous ajoutons aussi que la relation CA – DG correspond davantage à une relation hiérarchique dans laquelle la fonction de contrôle du premier sur le second, a préséance sur celle de soutien, et limite les liens réciproques d'influence positive. Le CA donne la vision stratégique, et l'établissement devient l'instrument de mise en œuvre de cette stratégie intentionnelle, dont le DG assure la réalisation. Notre lecture suggère un rapprochement plus étroit avec une approche stratégique « échelons » plutôt que par « mission » (Bryson, 2003). Cette approche confère au DG, un horizon stratégique plus limité que l'approche orientée sur la mission. La capacité à remplir ponctuellement la fonction stratégique – l'ART ADMINISTRATIF – est présente.

10.1 Général

L'analyse comparative des cas permettra d'établir si et comment « L'ART ADMINISTRATIF » se manifeste, et de répondre ainsi à la question générale de recherche :

Comment les directeurs des établissements d'enseignement du primaire peuvent-ils assumer le rôle stratégique qui accompagne l'autonomie que le gouvernement du Québec accorde aux établissements d'enseignement, pour mettre en œuvre la politique d'éducation?

Les cas présentent des similitudes et des différences qui permettent de nuancer les concepts appartenant au noyau dur du cadre de référence de ceux en périphérie (Lakatos, 2004). L'analyse comparative qui suit présente d'abord une synthèse des résultats en fonction des hypothèses posées. À ces constats, s'ajoutent ceux qui vont au-delà de ces hypothèses. Puis, nous soulèverons les facteurs qui favoriseraient l'activation de l'ART ADMINISTRATIF, dans l'optique de la NGP et d'un mode de gouvernance hybride. Finalement, nous présenterons une discussion des résultats.

10.2 Constats et hypothèses - Le besoin d'exercer l'ART ADMINISTRATIF

Des trois cas, c'est à l'EP2 que le besoin d'exercer l'ART ADMINISTRATIF était le plus apparent, là où les perturbations étaient plus importantes. En occurrence, le DG était confronté à des changements stratégiques de second ordre, forçant un nouveau parcours, dans une situation instable. Les discontinuités en cause pouvaient affecter la pérennité d'une icône de l'enseignement au Québec, à l'aube d'une relève institutionnelle. Cette situation contrastait avec l'EP3, où les répondants devaient se référer à une période qui se prêtait au maintien de la stabilité, en prévision d'une éventuelle reconsolidation en un nouveau site. L'EP1 complétait pour sa part la mise en œuvre d'un changement de second ordre. La situation était propice aux objectifs de l'étude.

La stratégie des deux établissements d'enseignement privés (EP2 et EP3) provient d'une perspective et d'un positionnement qui ont pour effet d'optimiser l'offre de service, en réponse aux exigences d'un environnement dynamique. Pour leur part, les répondants de l'EP1 se voient intervenir auprès d'une population dont les besoins sont plus diversifiés. Les trois établissements étudiés sont exposés à des situations complexes que les répondants associent sans hésitation à plusieurs enjeux sociopolitiques (voir **Annexes A2 à A5**). Par conséquent, les conditions recherchées étaient présentes, et l'ART ADMINISTRATIF pouvait vraisemblablement se manifester. Tous les répondants se sentaient interpellés par des situations irrégulières ou non prévues qui leur demandaient de faire preuve de discrétion, à l'endroit de sujets d'intérêt pour la politique d'éducation.

Constat 1 H1 : toutes les propositions synthétiques sont présentes P_{1,2,3}

H1 ne peut être validée à l'EP1 : les effets (P₁₋₃) sont plus difficiles à observer à l'EP1 parce qu'il ne serait pas possible, à priori, de remettre en question (I_{1,2}) et de déroger (I_{2,3}) des directives du MELS et de la commission scolaire

Les répondants des établissements EP1, EP2, EP3 reconnaissent qu'il y a matière à faire preuve de discrétion pour répondre aux exigences d'un environnement diversifié, complexe et dynamique. Ils se sentent interpellés à participer activement aux trois étapes du processus dynamique d'évaluation P₁₋₃. En général, ils ont l'occasion de s'impliquer pour:

- P₁ : identifier des problèmes et des solutions,
- P₂ : sélectionner un mode d'action, et
- P₃ : prendre action pour changer la situation.

Ce constat suggère que toutes les étapes offrent, potentiellement, un terrain propice à l'ART ADMINISTRATIF. Les données recueillies indiquent que la possibilité d'exercer un pouvoir discrétionnaire ne s'appliquerait pas à tous dans la même mesure. À l'EP1, la conformité stricte à l'encadrement bureaucratique limite, d'entrée de jeu, ce qui pourrait être remis en question, et, par conséquent, les adaptations envisageables. L'H1 s'applique alors de façon incomplète à l'EP1 puisque la possibilité de poser un jugement esthétique et de transcender le cadre établi est limitée à priori. Les conditions apparaissent relativement plus contraignantes que celles observées aux EP2 et EP3.

Le tableau comparatif ci-dessous présente la perception qu'ont ces répondants de pouvoir faire preuve de discrétion. La dernière ligne du tableau s'applique seulement à l'influence des directeurs, et sera traitée plus loin. Certains répondants ne se voient pas nécessairement interpellés à chaque étape, par exemple, les membres du CA peuvent être moins concernés par les détails de mise en œuvre du projet éducatif.

Tableau 10.1 Possibilité des répondants d'exercer un pouvoir discrétionnaire

P₁₋₃	Effets observables	EP1	EP2	EP3
P₁	I _{1,1} : Identifier des problématiques	Oui	Oui	Oui
	I _{1,2} : Remettre en question	Pas encouragé	Encouragé	Possible
	I _{1,3} : Envisager des solutions innovatrices	Oui, à l'intérieur « des cadres »	Oui, pour penser différemment	Oui, dans la continuité
P₂	I _{2,1} : Décider de combler des vides	Oui	Oui	Oui
	I _{2,2} : Décider d'adapter	Oui, à l'intérieur « des cadres »	Oui, essais et erreurs	Oui, sous contrôle, en continuité
	I _{2,3} : Décider de déroger	Non, sauf lorsque prévu (TED)	Oui si c'était requis	Possible avec approbation
P₃	I _{3,1} : Mettre en œuvre les changements	Oui	Oui	Oui
	I _{3,2} : Impliquer les autres	Possible	Possible	Possible
	I _{3,3} : Orienter la mise en œuvre	s-o	s-o	s-o

De façon générale, ce qui est matière à remettre en question varie d'un établissement à l'autre. Les répondants font preuve de retenue lorsqu'il est question de dévier du cadre pédagogique ou administratif. Les témoignages suggèrent que leur pouvoir discrétionnaire consiste surtout à adapter et à combler des vides. Seule la répondante de l'enseignement spécialisé (R1.7) s'est montrée spontanément à l'aise à l'idée de déroger des consignes prévues auprès d'élèves vivant des situations particulières, tels que ceux éprouvant des troubles envahissants d'apprentissage (TED)³⁰⁰. En général, les résultats suggèrent le souci d'agir avec prudence, le besoin d'impliquer le directeur, et parfois, le CA ou le DGAAE selon le cas.

Les répondants exercent leur pouvoir discrétionnaire pour le bien des enfants. Aux EP2 et EP3, les répondants expriment un souci additionnel. La clientèle-parents doit avoir le sentiment que leur établissement répondra mieux à leurs attentes que les autres. En contrepartie, s'il paraît justifié de faire preuve de créativité, il semble tout aussi important « au privé » d'éviter les erreurs. Les répondants sont très soucieux de la réputation de leur établissement.

³⁰⁰ Ceux-ci ne peuvent être traités comme les autres élèves (R1.8).

Le Tableau 10.2 ci-dessous indique comment chaque directeur peut influencer l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire, aux différentes étapes (P_{1,2,3}), selon les effets observés (I_n). Ce tableau porte sur l'influence des directeurs, comparativement au précédent qui concernait la perception qu'avaient les répondants de pouvoir eux-mêmes faire preuve de discrétion. Précisons que l'EP1 se remettait de changements fondamentaux, que l'EP2 était au cœur d'un changement de deuxième ordre, et que par conséquent, il y avait lieu d'innover dans ces deux cas.

Tableau 10.2 Influence exercée par les directeurs

P ₁₋₃	Effets observables	EP1	EP2	EP3
P ₁	I _{1.1} : Identifier des problématiques	Oui	Oui	Oui
	I _{1.2} : Remettre en question	Dissuade	Encourage	Possible
	I _{1.3} : Envisager des solutions innovatrices	Oui	Oui	En continuité
P ₂	I _{2.1} : Décider de combler des vides	Oui	Oui	Oui
	I _{2.2} : Décider d'adapter	Oui	Beaucoup	Oui
	I _{2.3} : Décider de déroger	Non	Oui, si requis	Par exception, dérogation mineure
P ₃	I _{3.1} : Mettre en œuvre des changements	Oui	Oui	Oui
	I _{3.2} : Impliquer les parties prenantes	Au besoin	Oui	Au besoin
	I _{3.3} : Orienter la mise en œuvre	Au besoin	Oui	Au besoin

Lorsque des cas exceptionnels se présentent, la décision d'adapter et de déroger requiert un bon jugement, tant dans l'approche pédagogique que dans la gestion du personnel. Faire preuve de bon jugement exige de la part du directeur un jugement esthétique, puisque les situations d'exception étaient liées à des enjeux d'intérêt sociopolitique. Dans le cas des EP2 et EP3, les DG pouvaient gérer les situations plus directement. Dans le cas des établissements publics, la direction générale d'une commission scolaire exerce un contrôle centralisé sur une gamme de services offerts aux établissements. Elle favorise des procédures plus uniformes, ne serait-ce que par prudence à l'égard des réactions du syndicat, puisqu'il serait difficile de déroger dans un cas et non dans un autre (R1.1).

Les dérogations au Régime pédagogique du Ministère peuvent toujours être demandées au MELS. Toutefois, ce n'est pas une voie privilégiée à l'EP1, ni par le DGAAE, du moins, non sur le « quoi ». Les adaptations sont possibles, mais elles devraient demeurer cohérentes avec les objectifs qui font l'objet des mesures d'évaluation de performance des commissions

scolaires³⁰¹. Pour cette raison, nous ne pouvons interpréter les conditions envisagées par les indicateurs I_{1.2} et I_{2.3} (H1) comme étant du ressort de l'EP1. L'entourage du directeur de l'EP1 accepte simplement que certains sujets en cause puissent relever du MELS ou de la commission scolaire, plutôt que du directeur. Il y a une séparation entre le jugement normatif exercé à l'extérieur de l'établissement, et les activités de mise en œuvre de l'établissement. Le niveau auquel le directeur de l'EP1 peut élever son jugement critique est limité par des contraintes organisationnelles systémiques, propres au secteur public.

Les deux autres directeurs (EP2 et EP3) surveillent de près les exigences du MELS pour bien circonscrire, dans une zone d'acceptabilité, les adaptations possibles, de même que les dérogations mineures ou temporaires qui pourraient être envisagées ou maintenues. En général, ils observent les exigences du MELS. Les DG de l'EP2 et de l'EP3 traitent plutôt ces exigences comme un minimum au-delà duquel il revient aux parents d'évaluer la pertinence des services offerts.

La lecture des attentes est fondamentalement différente d'un établissement à l'autre. L'EP2 maintient une approche non privilégiée par le MELS (non-mixité), sans non plus être proscrite. Même si le DG ne peut revendiquer ce choix, il peut certes influencer les changements de façon à actualiser et mettre en valeur ce caractère particulier de l'institution. Il en est de même à l'EP3, où l'on note la présence de dérogations mineures pour offrir davantage. L'EP3 favorisait la rigueur administrative au moment de l'enquête. L'établissement envisageait de se relocaliser, de réinvestir dans des infrastructures modernes, et de renouveler son offre de service dans le contexte d'une alliance stratégique avec un établissement du réseau privé du niveau secondaire³⁰². Les deux établissements privés peuvent eux-mêmes décider de leurs orientations stratégiques. Ils peuvent altérer la cartographie des services d'enseignement couverts par le MELS. Comparativement à leurs homologues du réseau public, les DG de l'EP2 et l'EP3 opèrent sur un spectre plus large de possibilités concernant ce qui laisse légitimement matière à déroger, à adapter, et à explorer.

³⁰¹ Le directeur de l'EP1 explique que la commission scolaire peut tout de même influencer le rythme auquel les changements prescrits par le MELS seront mis en œuvre, d'une école à l'autre, pour tenir compte des impacts.

³⁰² Ils adoptent une stratégie de canalisation institutionnelle (Van Zanten, 2011).

Les constats 2 à 5 renvoient aux hypothèses 2 à 5 qui caractérisent l'influence des directeurs et l'ART ADMINISTRATIF :

Constat 2 H2 : Le contrôle déterminant d'au moins un moyen d'action (X_n) permet aux directeurs d'exercer une influence à chaque étape (P_{1-3}) : $X_n \rightarrow P_{1,2,3}$

H2 s'applique dans les trois cas: les directeurs peuvent influencer le déroulement de chacune des trois étapes (P_{1-3})

Dans la mesure de leur implication aux trois étapes, le directeur influence les répondants, et cette influence est représentée au Tableau 10.3.

Tableau 10.3 Influence moyenne des directeurs à chacune des trois étapes

($P_{1,2,3}$)	EP1	EP2	EP3	Échelle 0 à 4
Étape 1	3.1	3.2	2.7	Si directeur exerce une influence : 0 : non ; 1 : un peu ; 2 : d'accord 3 : très en accord ; 4 : tout à fait d'accord
Étape 2	2.9	3	3.1	
Étape 3	3.1	3	2.7	

Note : données tirées des tableaux 7.2, 8.1, et 9.2

Les variations ne sont pas prononcées, bien que l'influence de chaque directeur ait tout de même ses particularités, à chaque étape. À l'EP1, la consultation offre, en début de processus, l'opportunité à l'équipe-école de s'approprier les solutions et de s'engager activement dans les autres étapes, tout en pouvant compter sur l'implication du directeur lors de la mise en œuvre, pour appuyer l'action au besoin. Une fois l'orientation initiale et les obligations du MELS ou de la commission scolaire connues, les membres de l'équipe-école prennent leurs décisions en se conformant aux « cadres » imposés. À l'EP2, le directeur s'implique très activement à la première étape pour solliciter un questionnement critique de second niveau, afin de stimuler les remises en question, et propulser les initiatives qui laisseraient émerger de nouvelles stratégies. Comme l'EP2 était confronté à des changements fondamentaux, la troisième étape agissait rapidement en boucle de retour sur la première étape ; les solutions ayant un caractère évolutif. L'EP3 s'est doté d'un processus de planification stratégique où il est possible et souhaité, au moment de l'enquête, d'intégrer les initiatives, dans la continuité des orientations existantes. Ceci pourrait expliquer une influence plus déterminante à la prise de décision.

Les directeurs peuvent compter sur la présence de personnes activement impliquées. Dans les trois études de cas, les répondants accordent une importance significative à l'influence de leur directeur. L'EP2 et l'EP3 disposent d'une plus grande autonomie comparativement à l'EP1, bien que l'EP1 offre aussi des « parcours protégés » (Van Zanten, 2011) en recrutant des élèves à l'extérieur de son secteur géographique. L'environnement scolaire laisse aux établissements des deux réseaux, la possibilité d'ajuster stratégiquement l'offre de service aux besoins de la population. Les directeurs des établissements d'enseignement peuvent influencer ces choix. À chaque étape ils peuvent exercer un contrôle déterminant sur au moins un moyen d'action, pour influencer les personnes activement impliquées.

Constat 3 H3 : Les directeurs exercent une influence positive sur toutes les parties prenantes activement impliquées, à chaque étape.

<p><u>H3 ne peut toujours être satisfaite</u> : les trois directeurs exercent en général une influence « davantage » positive aux trois étapes (P₁₋₃), mais, selon les parties prenantes en cause, l'inclinaison peut varier</p>

Plus précisément, au moment de la période ciblée, les répondants indiquent que :

- EP1 : le directeur pouvait influencer toutes les parties prenantes aux trois étapes P₁₋₃, et cette influence était davantage positive,
- EP2 : le DG pouvait influencer toutes les parties prenantes aux trois étapes P₁₋₃, mais, à la fin de l'enquête, il ne pouvait plus entretenir avec le CA une relation réciproque d'influence « davantage positive »,
- EP3 : le DG pouvait influencer les différentes catégories de parties prenantes³⁰³ aux trois étapes P₁₋₃, mais, à la période de référence, cette influence était davantage positive lorsque les adaptations s'inscrivaient dans la continuité des pratiques en cours.

Les trois directeurs pouvaient occuper la position structurale d'acteur dominant et, en principe, exercer une influence positive. Notons que dans le Cas-1, l'influence des directeurs envers l'échelon supérieur serait typiquement plus contraignante (R1.1). En ce qui concerne l'EP2, le DG rapporte, en fin d'enquête, un changement de situation qui l'éloignait graduellement de l'H3. Le CA est une coalition externe où diverses parties prenantes sont représentées, et la

³⁰³ À l'intérieur d'une catégorie (partie prenante), une répondante (R3.6) activement impliquée peut tout de même percevoir davantage de contraintes à l'endroit de changements qui briseraient la continuité, sans que ce soit représentatif de sa catégorie.

difficulté à influencer certaines d'entre elles affecte la relation CA – DG. Ce dernier peut difficilement être le représentant à temps plein du CA (Mintzberg, 1986), s'il ne peut entretenir avec cette entité une relation d'influence réciproque positive³⁰⁴. À l'EP3, la relation CA – DG reposait sur un cadre de contrôle et de gestion du risque qui limitait le champ d'influence du DG. Ce dernier utilisait sa marge de manœuvre pour exercer ponctuellement un jugement esthétique (H1). Toutefois, il apparaissait préférable de contenir les initiatives qui bouleverseraient la continuité des pratiques courantes ou prévues (R3.6).

Les parties prenantes peuvent s'attendre à recevoir du soutien pour réaliser des initiatives. Quelques fois, l'influence alternait entre l'inclinaison positive et négative. Bien que les variations soient minimales, la troisième étape apparaissait la moins contraignante. Particulièrement en ce qui concerne l'EP1 et l'EP3, les conditions désirées ayant déjà été traitées aux deux étapes précédentes, l'appui du directeur est alors acquis pour la mise en œuvre. Le Tableau 10.4 représente en moyenne une influence plus habilitante (davantage positive) pour les trois directeurs.

Tableau 10.4 Inclinaison davantage positive de l'influence des directeurs (moyenne)

(P _{1,2,3})	EP1	EP2	EP3 ³⁰⁵	Échelle
Étape 1	1.7	1.8	1.7	0 : influence davantage contraignante (négative)
Étape 2	1.7	1.8	1.7	2 : influence davantage habilitante (positive)
Étape 3	1.9	1.8	1.7	1 : influence aussi souvent habilitante que contraignante

Note : données tirées des tableaux 7.2, 8.1, et 9.2

La perception d'influence « positive » provient de l'interprétation des destinataires. Lorsqu'elles n'ont pas à abandonner une idée, l'influence n'est pas toujours apparente. Certaines ressentent la contrainte dès qu'elles sont confrontées à des obstacles que le directeur ne peut lever. Pour d'autres, connaître les « cadres » aide à adapter le parcours et à contourner les obstacles. Comme nous l'avons soulevé plus tôt, les répondantes de l'EP1 n'imputent pas à leur directeur une influence négative pour des contraintes bureaucratiques extérieures à l'établissement et qui échappent à sa volonté. Par contre, lorsque le directeur fait valoir les avantages d'un

³⁰⁴ L'entrevue du président du CA laisse entendre une relation de clivage avec le DG, du 50 – 50 pour caractériser l'inclinaison positive ou négative de l'influence du DG.

³⁰⁵ Une des répondantes percevait l'influence « davantage » contraignante à toutes les étapes. Il y a donc un « 0 » dans le calcul de la moyenne. Si ce cas était disqualifié, la moyenne serait la suivante : E1 : 1.9; E2 : 1.9; E3 : 2.

changement pour masquer toute absence de discrétion, son influence revêt alors la contrainte du décret administratif provenant de l'échelon supérieur, par son intermédiaire (R1.2). L'influence apparaît négative en absence de la liberté à pouvoir poser un jugement critique sur « le quoi ».

Pour les deux autres établissements du réseau privé, les DG ne faisaient pas face aux mêmes exigences bureaucratiques. Ils se montrent toutefois très conscients des obligations envers le MELS et du fait que le CA tienne « les cordons de la bourse » (R3.11). Les limites sont souvent associées aux contraintes budgétaires, avec un engagement plus marqué envers la continuité à l'EP3. Le DG de l'EP3 suit une planification budgétaire rigoureuse, comparativement à l'EP2, où l'incertitude³⁰⁶ se prêtait mal à confiner l'évaluation des risques et des opportunités à un seul exercice financier (R2.14). Par contre, le DG de l'EP2 contrôle le rythme du changement, et ce contrôle peut poser des contraintes au CA.

La sélection des répondants visait des candidats activement impliqués, et plus susceptibles d'être destinataires d'une influence positive, dans les situations irrégulières. Il est clair que les directeurs imposeraient des contraintes s'il y avait : un conflit avec la mission de l'école ; un besoin de donner une impulsion ; un risque de causer un préjudice à quelqu'un ; des obligations à satisfaire ; ou si un décret administratif était simplement de mise. Il revient au directeur de choisir « le bon moment » (R2.14), toute considération faite de la situation et des motivations des acteurs en cause.

Constat 4 H4: Chacune des propositions analytiques (X) peut être associée à au moins une proposition synthétique (P) : $X_{1,2,3,4,5,6} \rightarrow P_{1,2,3}$

H4 ne peut être validée à l'EP1 : il n'a pas été possible d'établir que directeur de l'EP1 pouvait exercer un contrôle significatif, du moyen d'action normatif (X_6), qui contribuerait à générer les effets attendus (I_n), à au moins une étape $P_{1,2,3}$
--

La collecte de données indique que les DG de l'EP2 et de l'EP3 pouvaient exercer un contrôle de chaque moyen d'action, à chaque étape, mais le constat fut moins concluant à l'EP1, à l'endroit du contrôle du moyen d'action normatif (X_6). Nous ne pouvons envisager à l'EP1 une mise en application idéale de l'H4. Le contrôle du moyen d'action normatif n'apparaît pas

³⁰⁶ La nouvelle section ouvert aux garçons laissait encore beaucoup d'inconnus budgétaires et opérationnels.

représentatif de l'influence du directeur. Toutefois, l'ensemble des réponses laisse tout de même envisager que, potentiellement, la capacité existe réellement. Des précisions supplémentaires sont apportées ci-dessous pour chaque moyen d'action, selon l'importance que les répondants ont manifestée lorsque l'influence était davantage habilitante.

- Le plus révélateur : le contrôle du moyen d'action **relationnel** :

Échanges personnalisés, interpersonnels	Occasions de confronter des idées
Contacts sur une base individuelle	Écoute, réceptivité, empathie
Interactions par le biais de groupes de travail	La prise en compte des émotions
Disponibilité (accès)	Mise en confiance, sentiment d'approbation

Le contrôle du moyen d'action relationnel est le plus fréquemment cité pour caractériser l'influence de chaque directeur, et s'avère également celui auquel les répondants accordent relativement le plus d'importance (certitude) dans la façon prise pour les influencer positivement. Les intervenants de terrain sont en général très sensibles à la qualité des liens par l'entremise desquels le directeur encourage la créativité, l'innovation, et donne les orientations requises. Les répondants mentionnent l'importance de travailler en équipe avec leur directeur, pour adapter et améliorer ce qu'ils font, et apprendre de l'expérience des autres. La complexité des cas requiert des adaptations et la complicité du directeur apparaît essentielle pour pouvoir collectivement agir intelligemment et innover. Travailler en équipe avec professionnalisme prend le pas sur l'autonomie professionnelle. Les directeurs approchés consultent eux-mêmes des pairs ou des personnes en position d'aider.

Le contrôle du moyen d'action relationnel nous apparaît un atout dans une forme hybride³⁰⁷ de gouvernance, particulièrement auprès d'une diversité de parties prenantes qui gravitent à l'intérieur et autour de l'équipe-école. En activant des liens, un directeur peut influencer les structures sociales qui génèrent les schémas collectifs, lesquels apportent une compréhension partagée des actions satisfaisantes (Sandfort, 2000). La capacité des directeurs à exercer un jugement critique est contingente des liens maintenus avec les différentes parties prenantes.

³⁰⁷ Lorsque les caractéristiques de plus d'un mode de gouvernance se superposent (Kooiman, 2003).

- Le moyen d'action **positionnel** : l'importance accordée au **poste** de direction

Position hiérarchique	Taille de l'établissement (nombre de missions, d'élèves, d'employés, importance de l'enveloppe budgétaire)
La compétence associée au poste	
L'expérience associée au poste, savoir	
Taille de l'équipe de direction	La réputation de l'établissement

Le contrôle du moyen d'action positionnel³⁰⁸ est constamment le deuxième ou le troisième plus cité, et l'importance relative de son annotation suit le même ordre. Puisque le poste de directeur d'établissement est au cœur du concept, nous plaçons ce moyen d'action à la frontière du noyau dur du cadre conceptuel. Par contre, plusieurs directeurs éprouveraient des difficultés à donner des orientations (R1.1). Ils affichent visiblement un faible contrôle de ce moyen d'action, et seraient privés d'un atout déterminant. D'une part, parce que relativement aux frictions, ils éprouveraient des difficultés à se distinguer de leur équipe-école. Ils préféreraient recevoir un décret administratif du DGAAE³⁰⁹. D'autre part, comme nous l'avons constaté avec le Cas-0, les directeurs peuvent difficilement exercer un contrôle déterminant sur ce moyen d'action lorsque la commission scolaire accorde au poste de directeur peu de discrétion, hors des décisions managériales de coordination.

- Moyen d'action **normatif** (par identification à des valeurs collectives, au bien commun)

Dégager une vision d'ensemble	Projeter un sens clair de la mission
Offrir une perspective à long terme	Renforcement des valeurs
Sensibilité environnement interne – externe	Remise en question des normes, protocoles...
Induire un sens du devoir	Voir en la direction un modèle de référence
Ouverture à de nouvelles façons de faire	Favoriser l'épanouissement personnel

Les DG l'EP2 et l'EP3 exercent un contrôle déterminant du moyen d'action normatif. Ceux-ci peuvent porter un jugement critique et esthétique. Le contrôle de ce moyen d'action est un atout important puisqu'il a théoriquement un effet déterminant sur les autres. Par contre, il semble plus difficile à repérer à l'EP1³¹⁰. Cet état pourrait s'expliquer par la séparation des lieux où se font les choix normatifs, des lieux où s'exécute l'activité éducative. Les commissions scolaires se sont dotées de mécanismes de contrôle de la réussite (Article 207.1, LIP) qui pourraient accentuer cette séparation. Lorsque les choix stratégiques qui affectent le paysage socio-

³⁰⁸ Le poste projette en principe la présence d'une autorité compétente.

³⁰⁹ L'observation ne se limite pas à l'équipe école; on dénote une tendance des parents de s'adresser davantage qu'auparavant directement au DGAAE dès qu'ils n'obtiennent pas satisfaction.

³¹⁰ Du moins, les répondants ne ressentent pas que cette mise en relation joue un rôle déterminant.

politique sont faits hors des établissements (publics), le regard interne se pose davantage sur les préoccupations opérationnelles immédiates. Théoriquement, la priorité accordée aux outils d'évaluation pourrait avoir pour effet d'empêcher des directeurs de participer au développement des schémas qui structurent informellement les actions de l'équipe-école, et d'alimenter un sentiment d'incompréhension à l'égard de la complexité du vrai travail qu'ils ont à faire (Sandfort, 2000). La motivation attendue du secteur public (Perry, 2000) laisserait tout de même présager un contrôle plus actif de ce moyen d'action. Mais, l'intérêt de participer à l'élaboration des politiques publiques semble moins présent. C'est un terrain que les directeurs du réseau public ne tenteraient pas d'occuper (R-MELS), contrairement à leurs homologues du réseau privé.

Toutefois, nous ne pouvons écarter qu'à l'EP1, la capacité d'exercer un contrôle sur ce moyen d'action soit réelle, et qu'elle pourrait être présente, si les conditions étaient plus propices. La répondante R1.7 remplit un rôle différent et elle reconnaît que l'influence du directeur est significativement déterminée par ce moyen d'action³¹¹ lorsqu'un cas spécial justifie une dérogation. Le directeur de l'EP1 n'hésite pas à s'impliquer personnellement. Il souligne l'importance de préciser la « perspective » dans laquelle le changement doit être présenté. Mais en général, au-delà du discours, les directeurs du réseau public ne justifieraient pas leur influence en rapport aux normes institutionnelles, ni auprès de leur équipe-école ni dans leurs interventions à l'échelon hiérarchique supérieur (R1.1 ; R-MELS).

En ce qui concerne les établissements privés, la FEED incite les directeurs à se préoccuper du contrôle du moyen d'action normatif, parce qu'elle représente leurs intérêts communs auprès du MELS, et que ces intérêts seront mieux perçus s'ils s'harmonisent au bien public. Le réseau privé a une structure simple, et la FEED facilite la communication entre les établissements et le MELS. Elle remplit un rôle de soutien, favorisant la solidarité, pour influencer les enjeux politiquement sensibles³¹² qui les affecteraient. Les questions normatives, sur la valeur du sens de l'action, ne peuvent être évitées ni s'éloigner du sommet stratégique des établissements. À l'EP2, le contrôle du moyen d'action normatif est manifestement deuxième en importance,

³¹¹ La répondante manifestait d'ailleurs un esprit plus critique que ses pairs.

³¹² Politiquement, l'existence d'un réseau privé et les subventions qui lui sont destinées.

autant par le nombre de fois cité que par l'importance relative lui étant accordée. Cet établissement fait face à des changements fondamentaux qui affectent son positionnement, sa vision, sa perspective ; le « quoi ». L'influence du DG véhicule une critique normative qui remet en question les traditions en discernant ce qui peut demeurer une source d'inspiration, et ce qui devrait changer. En ce qui concerne l'EP3, le contrôle du moyen d'action normatif revêt également une importance déterminante qui s'explique en partie par le lien étroit que l'établissement entretient avec la FEEP.

- Moyens d'action **informationnel** et **matériel (supports)** :

Informations (indicatives)

Résultats de recherches en pédagogie	Information générale provenant du MELS et de la commission scolaire
Particularités de la clientèle et du milieu	Sur la présence de partenaires, de collaborateurs
Faciliter l'accès à l'information par les TI	Compte-rendu de réunions (divers niveaux)
Sur les nouvelles pratiques	Sur les activités présentes et à venir

Matériel (attribution ou réaménagement)

Budget spécial	Matériel didactique	ETS\heures supplémentaires
Équipement	Temps disponible	Infrastructures

La plupart des répondants ne se sentent pas particulièrement interpellés par le contrôle des moyens d'action matériel et informationnel. Les deux sont rapportés sensiblement suivant la même fréquence. Ces moyens d'action représentent rarement une source importante d'inspiration. En ce qui concerne le contrôle du moyen d'action informationnel, son importance résulte autant de l'intérêt des destinataires d'influence, que des destinataires³¹³. Les explications peuvent varier grandement d'un répondant à l'autre, à l'intérieur d'un établissement.

En ce qui concerne plus précisément le contrôle du moyen d'action matériel, la mise en disponibilité de ressources peut tout de même signaler un engagement crédible envers une initiative, ce qui est habilitant. Particulièrement, les programmes TIC et de musique requièrent des investissements importants et la disponibilité du financement circonscrit les solutions envisageables dès la première étape. Pour d'autres répondants, la difficulté d'obtenir des ressources additionnelles est tenue pour acquise, et par conséquent, ce n'est pas l'origine de la motivation à agir.

³¹³ Selon le DGAAE, les directions n'auraient typiquement pas d'intérêt pour les résultats d'études (pédagogie).

Les ressources peuvent tout de même devenir un enjeu contraignant de contrôle entre les directeurs et leurs mandataires. Les établissements d'enseignement du réseau privé dépendent de revenus attribuables aux inscriptions, aux investissements, aux subventions et à la tarification des services. Le CA peut exercer des pressions contraignantes sur le DG (EP2) lorsque les revenus anticipés ne sont pas au rendez-vous. Au public, le manque de ressources (matérielles et temps) est le prétexte de prédilection des directeurs pour résister à des changements (R-MELS, R1.1). Toutefois, un directeur (EP1) qui a des projets intéressants peut exercer une influence habilitante en réaménageant ses ressources, et justifier des ressources additionnelles lorsque c'est pour en faire plus.

- Le moins révélateur : le moyen d'action qui **commande** un état ou comportement:

Directives verbales	Orientations provenant du MELS
Instructions administratives internes écrites	Renforcement des lois et règlements
Approbation formelle	Objectifs de performance et contrôles (GPR)

L'approche directive, par un moyen actionneur formel (commandes), est la moins fréquemment citée, et, dans l'ensemble, elle s'avère une source d'influence relativement peu déterminante. Ce n'est pas la façon d'intervenir privilégiée par les directeurs, sinon, par exception, selon l'urgence, ou parce que les répondants auraient besoin d'un mandat formel qui les habiliterait auprès des autres, ou encore, parce qu'un décret administratif serait simplement de mise. Ce résultat n'est pas surprenant. L'étude justifiait la sélection de répondants activement engagés. L'entourage des directeurs est en grande partie composé de professionnels. Leur jugement comporte un haut niveau d'abstraction, et leurs actions ne peuvent être adéquatement codifiées (Abbott, 1992). Plutôt que de stimuler la créativité, les contrôles impersonnels pourraient inciter la résistance, et éloigner les directeurs de la réalité (Crozier, 1963).

Toutefois, bien que le contrôle des moyens formels ne soit pas privilégié, la capacité des trois directeurs à pouvoir y recourir demeure visiblement présente. La capacité peut demeurer latente et être activée au besoin auprès d'individus récalcitrants. Lorsque la coopération n'est pas envisageable, les directeurs demeurent tributaires d'obligations administratives et professionnelles, et recourent à des moyens plus formels pour conditionner de la cohérence, lorsque nécessaire.

Constat 5 H5 : les propositions analytiques X₁₋₆ s'appliquent différemment d'une proposition synthétique à une autre : [X₁₋₆/P1] ≠ [X₁₋₆/P2] ≠ [X₁₋₆/P3]

H5 est validée : le contrôle exercé par les directeurs (EP1, EP2, EP3) sur les moyens d'action (X₁₋₆) diffère d'une étape à l'autre (P₁₋₃)

Le constat 5 révèle que le contrôle des moyens d'action relève de l'Art. L'influence des directeurs, tant en contenu, forme et intensité, doit s'adapter aux destinataires d'influence et aux situations vécues. Les directeurs ne peuvent se conformer à un profil préétabli. Les réponses révèlent, d'une part, une grande diversité, et d'autre part, des variations entre les étapes, lorsque les réponses sont traitées dans leur agrégat. Dans les trois cas, les réponses individuelles offrent une multitude de récits, qui permettent de nuancer l'interprétation de l'influence des directeurs d'une étape à une autre.

Le Tableau 10.5 présente la fréquence à laquelle le contrôle de chaque moyen d'action a été soulevé. La fréquence représente le nombre de fois qu'un répondant a associé l'influence du directeur au contrôle d'un moyen d'action en particulier, à chaque étape. Le calcul du nombre de fois le contrôle d'un moyen d'action a été significatif dans un établissement est utilisé ici pour comparer, entre établissements, les moyens d'action les plus fréquemment soulevés. Par contre, l'interprétation des résultats ne se prête pas à l'induction statistique ni à la compilation d'un profil typique d'établissement. Chaque établissement est un cas particulier.

Tableau 10.5 Fréquence à laquelle les moyens d'action sont identifiés par les répondants

Jaune : le plus fréquemment soulevé Orange : le moins souvent soulevé		EP1				EP2				EP3			
		I ₁	I ₂	I ₃	Σ	I ₁	I ₂	I ₃	Σ	I ₁	I ₂	I ₃	Σ
<i>Nombre de répondants</i> ³¹⁴ / <i>étape</i> (I _n)		7	7	7	21	13	13	11	37	10	10	6	26
Moyens d'action (Influence des directeurs)	X ₁ : Matériel	5	2	3	10	8	4	6	18	6	5	2	13
	X ₂ : Commandes	3	2	2	7	2	2	2	6	2	4	2	8
	X ₃ : Informationnel	4	3	3	10	11	5	4	20	5	4	1	10
	X ₄ : Positionnel	5	5	5	15	8	8	6	22	6	7	3	16
	X ₅ : Relationnel	6	7	5	18	13	9	8	30	10	6	3	19
	X ₆ : Normatif	1	1	2	4	11	9	6	26	8	3	3	14

Notes : (1) une même fréquence, d'une étape à l'autre, ne réfère pas pour autant aux mêmes répondants
(2) Données extraites des tableaux 7.3, 8.2 et 9.3

³¹⁴ Le nombre de répondants est moindre à l'étape 3 pour les établissements EP2 et EP3 parce que certains ne se sentent pas impliqués à cette étape (par exemple des membres du CA), ou encore, considèrent que l'intervention du DG (EP3) n'est normalement pas requise.

En général, les directeurs exercent plus fréquemment un contrôle sur les moyens d'action théoriquement les plus influents (X_{4-6}), à l'exception du directeur de l'EP1 à l'endroit du moyen d'action normatif (X_6). Toutes étapes confondues, en jaune, le moyen d'action relationnel est le plus fréquemment annoté tandis que l'orange indique ceux qui le sont moins. Ce dernier résultat pourrait être représentatif des établissements publics à l'endroit du contrôle du moyen d'action normatif (R-MELS; R1.1).

Le Tableau 10.6 présente une analyse plus qualitative. Après avoir déterminé les moyens d'action en cause, les répondants devaient évaluer la certitude qu'ils avaient que le contrôle des moyens d'action soulevés permettait à leur directeur d'exercer une influence déterminante à leur endroit, dans les situations évoquées. Cette évaluation a permis de décliner plus qualitativement l'importance relative du contrôle exercé par chacun des directeurs, sur chaque moyen d'action. Les précisions apportées permettent de faire ressortir les différences³¹⁵. À nouveau, pour chaque directeur, toutes étapes confondues, le contrôle du moyen d'action relationnel joue, en général, le rôle le plus significatif (jaune). Suivent les moyens d'action positionnel et normatif (EP2 et EP3). Le tableau présente les moyennes obtenues par établissements, mais non les résultats cumulatifs, puisqu'il s'agit de directeurs et de contextes différents qui ne se prêtent pas à l'induction statistique d'un profil moyen de l'ensemble des établissements.

Tableau 10.6 Importance relative du contrôle des moyens d'action selon les répondants

Moyens d'action (influence des directeurs)	EP1				EP2				EP3			
	\bar{I}_1	\bar{I}_2	\bar{I}_3	\bar{X}	\bar{I}_1	\bar{I}_2	\bar{I}_3	\bar{X}	\bar{I}_1	\bar{I}_2	\bar{I}_3	\bar{X}
X_1 : Matériel	1.43	0.57	1.30	1.10	1.23	0	1.64	0.92	1.8	1.3	1.00	1.42
X_2 : Commandes	0.71	0.86	0.86	0.81	0.54	0.23	0.45	0.41	0.4	1.2	0.67	0.77
X_3 : Informationnel	1.43	1.43	1.14	1.33	2.08	1.15	0.82	1.38	0.9	0.8	0.17	0.69
X_4 : Positionnel	1.86	1.86	2.00	1.91	1.54	1.62	1.45	1.54	1.4	1.7	1.67	1.58
X_5 : Relationnel	3.29	3.29	1.86	2.81	3.92	2.31	2.45	2.92	3.0	1.7	1.83	2.23
X_6 : Normatif	0.43	0.57	1.0	0.67	2.54	2.54	2.18	2.43	2.5	1.1	1.17	1.65

Notes : (1) Les données sont obtenues des tableaux 7.4, 8.3 et 9.4.

- (2) La valeur moyenne \bar{X} équivaut à la somme totale de la valeur accordée par les répondants à chaque moyen d'action, cumulativement aux trois étapes, divisée par le nombre cumulatif d'évaluations aux trois étapes.
- (3) La valeur moyenne maximale possible pour un moyen d'action serait 4, si tous les répondants accordaient la valeur maximum de 4 au contrôle d'un moyen d'action.
- (4) Le surlignage représente le contrôle du moyen d'action auquel les répondants accordent en JAUNE le plus d'importance, et en ORANGE, le moins d'importance, pour représenter l'influence du directeur.

³¹⁵ Le nombre de répondant en cause ne permet pas de tirer des conclusions très précises particulièrement à l'égard des moyens d'action considérés moins déterminants par les répondants.

Les réponses individuelles indiquent, selon la situation et le répondant³¹⁶ que :

- tous les moyens d'action peuvent expliquer l'influence d'un directeur,
- la sensibilité des répondants aux moyens d'action reflète une grande diversité ; elle varie d'une personne à l'autre, et le plus souvent d'une étape à l'autre,
- le contrôle d'un moyen d'action peut induire une influence positive pour les uns et négative pour les autres³¹⁷,
- le contrôle intentionnellement exercé sur les moyens d'action ne correspond pas nécessairement à la forme ressentie,
- même lorsqu'un directeur préfère éviter un moyen d'action (par exemple, les commandes), la capacité peut être présente et activée au besoin,
- la façon (les moyens d'action en cause) dont un directeur s'y prend pour influencer une partie prenante peut affecter comment celle-ci s'y prendra pour l'influencer³¹⁸,
- le contrôle exercé sur un moyen d'action affecte celui exercé sur les autres³¹⁹, dans un effet d'ensemble, selon la composition et l'intensité relative de chaque moyen d'action,
- les moyens d'action rapportés reflètent aux yeux de certains répondants une logique sous-jacente singulière, d'une étape à l'autre (Annexes F, G et H),
- pour d'autres, leur sensibilité ne peut se réduire à une explication logique,
- la fluidité marquant la transition d'une étape est interprétée différemment d'un individu à l'autre : certaines étapes se superposent, se combinent, ou ne s'appliquent pas.

L'ensemble des réponses indique que :

- le directeur n'exerce pas un contrôle uniforme ou prévisible des moyens d'action, d'une étape et d'un répondant à l'autre, bien que le contrôle de certains moyens d'action (positionnel entre autres) puisse paraître plus constant, dans une représentation cumulative,
- il n'est pas possible d'établir un profil typique auprès d'un échantillon plus large auquel un directeur pourrait adhérer systématiquement, à l'échelle de l'équipe-école,
- la sensibilité à l'influence du directeur varie en forme (composition et intensité), d'un directeur à l'autre, et d'une étape à l'autre, selon les personnes et les sujets en cause,

³¹⁶ À savoir, la maturité en poste des répondants, leurs connaissances, expérience, et leur caractère actif.

³¹⁷ Formaliser un mandat (commandes) est contraignant seulement pour ceux qui s'opposeraient.

³¹⁸ Il peut y avoir un processus d'inter-structuration.

³¹⁹ Lorsque les moyens d'action relationnels et normatifs sont actifs, les commandes pourraient être moins nécessaires ou même contreproductives.

- le contrôle de certains moyens d'action peut être plus représentatif (relationnel, normatif, et positionnel), et d'autres simplement non privilégiés (commandes),
- les moyens d'action sur lesquels les directeurs exerceraient un contrôle plus déterminant sont ceux théoriquement reconnus pour être des atouts plus influents (normatif, relationnel et positionnel), mise à part l'EP1, à l'égard du moyen d'action normatif,
- les directeurs peuvent exercer un contrôle déterminant de tous les moyens d'action, sans pour autant pouvoir influencer positivement chaque partie prenante par le contrôle de chaque moyen d'action,

En somme, le constat 5 suggère que pour remplir leur fonction stratégique, les champs d'influence des directeurs peuvent revêtir d'innombrables formes. Les moyens d'action les moins ressentis peuvent dépendre du choix du destinataire, par exemple, la capacité à utiliser les commandes pourrait être présente, mais latente, s'il n'y avait pas lieu d'activer ce contrôle. En revanche, les réactions du destinataire peuvent affecter les choix du destinataire³²⁰. De plus, lorsque les décisions pragmatiques et les moyens formels sont privilégiés, les moyens d'action X_{1-3} peuvent devenir des enjeux de contrôle (Lemieux, 2006) afin de contrer une influence externe, comparativement aux autres moyens d'action (X_{4-6}) qui sont plutôt des atouts pour exercer une influence. Notons que le pouvoir de contrôler un moyen d'action peut être réel, mais qu'un mode de gouvernance puisse défavoriser son activation. Notamment, le contrôle du moyen d'action normatif était moins présent au sein du réseau public qui adhère plus étroitement à un mode hiérarchique. Dans les trois cas, la constante la plus révélatrice est le contrôle du moyen d'action relationnel. Le contrôle de ce moyen d'action permet d'établir des liens indispensables à l'ART ADMINISTRATIF. Bref, l'influence des directeurs dépend de la faculté à pouvoir exercer un contrôle judicieux de tous les moyens d'action, et ce contrôle fait appel à un jugement esthétique, pour pouvoir exercer une influence positive sur une grande diversité de parties prenantes, lorsque des adaptations sont justifiées et qu'elles concernent des enjeux d'intérêt sociopolitique.

³²⁰ Les répondants n'ayant visiblement pas les mêmes sensibilités.

10.3 Constats au-delà des hypothèses

Notre analyse des résultats nous a conduits à explorer l'ART ADMINISTRATIF au-delà des cinq hypothèses posées dans le devis de recherche. Les constats 6 et 7 apportent des précisions additionnelles aux hypothèses H4 et H5. Le constat 8 précise une exigence posée dans le cadre de référence.

Constat 6 : L'étendue du contrôle exercé sur tous les moyens d'action permet au directeur d'adapter la « forme » de son influence à chaque situation.

Le contrôle de chaque moyen d'action génère une influence comparable à un champ de forces unifié. Les résultats indiquent que l'influence des directeurs se manifeste sous plusieurs formes (H5). Le directeur peut adapter son influence, et lui donner une inclinaison soit positive soit négative. Ces formes mettent sous-tension la réceptivité des destinataires et les préférences du destinataire, en tenant compte de la nature et de l'évolution des sujets en cause. Un directeur peut agir en « attracteur étrange » (Bovaird, 2008), en générant une influence positive sur le processus d'interstructuration auxquels participent les diverses parties prenantes en cause. Ce constat souligne la pertinence de tenir compte de l'étendue du contrôle (*span of control*) qu'un directeur peut exercer sur l'ensemble des moyens d'action qui délimitent son champ d'influence sur un objet multidimensionnel.

Les ressources dont dispose un directeur pour influencer une situation tiennent de l'étendue du contrôle qu'il peut exercer sur les divers moyens d'action. L'impossibilité d'exercer un contrôle déterminant sur certains moyens d'action pourrait empêcher un directeur d'établir des liens nécessaires, et d'exercer une influence positive auprès de certaines bases d'action. Par exemple³²¹, lorsqu'un directeur ne peut compter que sur le contrôle des moyens d'action formels, matériels et informationnels pour influencer son mandataire (CA), il dispose de ressources limitées pour assumer un rôle stratégique. Chaque moyen d'action évoque une dimension, et l'impossibilité d'exercer un contrôle dans une dimension, à l'endroit d'une catégorie de partie prenante, limite le champ d'influence d'un directeur. L'étendue du contrôle qui s'est « manifesté » donne une indication du pouvoir d'influence qui est « présent ».

³²¹ Le cas du DG (EP2) à l'endroit du CA à la fin de l'enquête.

Même si les répondants n'avaient pas fidèlement identifié les moyens d'action qui les interpelaient, l'approximation indique différentes sensibilités, préférences, et façons singulières de raisonner et d'appréhender les relations d'influence. Exercer une influence positive au regard d'une situation irrégulière, cohérente dans son ensemble est un art. Cet art est accessible dans la mesure que le destinataire peut faire des choix. Ces choix dépendent de l'étendue du contrôle que « l'artiste » peut exercer, activement comme passivement, sur tous les moyens d'action, dans chaque cas, à chaque étape. Mesurer l'étendue du contrôle exercé sur tous les moyens d'action améliore l'interprétation de l'H5 et contribue à l'heuristique positive du concept.

Constat 7 Les moyens d'action normatif et relationnel sont des atouts indissociables du *Beau artistique*

Le cadre de référence lie le jugement esthétique à des enjeux sociopolitiques, et pour exercer un jugement esthétique, les directeurs d'établissement doivent être inspirés par *Le Beau artistique*. Faire preuve de « bon » jugement s'appuie sur la projection d'un *idéal* représenté par le bien commun. L'exercice d'un pouvoir discrétionnaire doit être motivé (MSP) par des normes sociales soutenues par un sens de la mission (Perry, 2000). Les directeurs sont appelés à contribuer au développement d'une capacité politique, et cette fonction stratégique repose sur un jugement esthétique. Le cadre de référence accorde à ce jugement normatif la propriété d'être accessible intérieurement, sous réserve qu'il puisse être partagé intersubjectivement par une communauté esthétique (Habermas, 2008 ; Strati, 2004 ; Taylor et Hansen, 2005).

C'est en établissant des liens qu'un directeur peut occuper la position structurale d'acteur dominant. Développer une critique intersubjective de la réalité dépend d'une capacité à établir des liens interpersonnels. Le contrôle du moyen d'action relationnel apparaît alors essentiel dans la mesure où il s'établit sur un fond normatif, et qu'il est animé par un système supérieur de justifications (Boltansky et Trévénat, 1991) orienté sur le bien public (Gawthrop, 1998), afin de pouvoir relier l'ART ADMINISTRATIF à une capacité politique (Painter et Pierre, 2005). Les moyens d'action relationnel et normatif s'appuient ainsi l'un sur l'autre. Le contrôle de ces deux moyens d'action apparaît donc incontournable pour générer l'unité attendue entre la stratégie qui émergerait des décisions managériales d'exception prises *ad hoc* (Mintzberg 1982, 1994) en réaction aux situations imprévues, et la stratégie intentionnelle du MELS.

Par conséquent, pour indiquer que la faculté à poser un jugement esthétique soit « présente », l'analyse de l'influence qui s'est « manifestée » devrait révéler un contrôle déterminant sur les moyens d'action normatif et relationnel. Cette précision est complémentaire aux conditions déjà présentées à l'H4. La nuance apportée contribue elle aussi à l'heuristique positive du concept. Le contrôle de chaque moyen d'action n'a pas à se manifester dans une mesure équivalente pour satisfaire l'H4. Par exemple, le contrôle des moyens actionneurs, tels que les commandes, serait peu de mise à l'endroit d'acteurs matures, qualifiés et motivés (Hershey, 1989). Bien que le contrôle de ce moyen d'action se soit peu manifesté, nous pouvons expliquer que la capacité est présente, mais qu'un contrôle plus actif de ce moyen d'action n'était pas requis. Par contre, à l'endroit des moyens d'action normatif et relationnel, nous devrions pouvoir repérer un contrôle plus déterminant. Cette capacité devrait s'être manifestée, non comme l'exception, mais suffisamment pour soutenir que la capacité soit présente et active. En cas contraire, un directeur disposerait de peu d'atouts pour exercer une influence positive (H3) qui puisse être reliée à un jugement esthétique conforme aux critères posés, lors de situations irrégulières d'intérêt sociopolitique.

Les répondants de l'EP1 accordent à leur directeur une importance relativement faible au contrôle du moyen d'action normatif³²². Nous ne pouvons donc pas associer l'EP1 à l'ART ADMINISTRATIF, d'autant plus que cet état pourrait être représentatif des établissements publics (R1.1, R-MELS). En revanche, les DG des deux établissements du réseau privé ont avantage à trouver eux-mêmes, une perspective favorable à l'autonomie des établissements. Ils doivent pouvoir exercer activement un contrôle déterminant sur le moyen d'action normatif pour équilibrer les questions d'efficacité et les normes institutionnelles (Merton, 1997). Au-delà des questions de rentabilité, ils doivent présenter la perspective d'un *idéal* qui rejoint les parties prenantes pouvant affecter le positionnement stratégique de leurs établissements. Les deux DG suivent de près les orientations du MELS et peuvent compter sur le soutien de la FEPP pour influencer le MELS, mais, pourvu que les causes poursuivies puissent s'harmoniser au bien public (R3.1). Les deux DG des établissements privés ont l'occasion de remplir une fonction stratégique en toute conscience des enjeux politiques, des attentes du MELS, et des perspective et positionnement particuliers à leur projet éducatif.

³²² Il ne fait aucun doute que les répondants comme le directeur aient un fort sens de valeurs.

Constat 8 Exigence d'assumer le fardeau de la preuve en *ex post*

Ce constat se présente dans la continuité du précédent et de l'H3. Un directeur qui exerce une influence positive sur toutes les parties prenantes, tout en étant ouvert à l'influence des autres, entretient des liens qui l'exposent à une critique où il lui revient « d'expliquer son œuvre » (Kandinsky, 1989 ; Taylor, 1992). Il a également des obligations d'audit à satisfaire pour justifier : « cela donne quoi en bout de ligne » (R-MELS). La liberté d'exercer un pouvoir discrétionnaire ne saurait glisser dans l'arbitraire, ou conduire à une déviance insouciance des effets qu'elle engendrerait. Le produit du jugement esthétique³²³ devrait s'expliquer en des termes adaptés aux exigences de sa fonction stratégique et du mode de gouvernance dans lequel il opère.

L'analyse de l'EP2 suggère que la difficulté à régulariser une situation adverse³²⁴ a exposé le DG à des contrôles qui l'ont distancé de l'ART ADMINISTRATIF. Quant au réseau public, les mécanismes de contrôle *ex post* sont cohérents avec l'approche stratégique orientée sur la mission que favorise la décentralisation verticale et horizontale³²⁵. Le directeur est tenu de présenter et d'appliquer dans une bonne « perspective » (R1.8) des exigences telles que la GPR³²⁶. Un jugement esthétique est tout de même requis pour assurer un équilibre (Merton, 1997). Il revient au directeur de justifier le besoin de surmonter le dilemme de la décision non rationnelle (Gawthrop, 1998).

10.4 Facteurs facilitants ou inhibiteurs

Ces constats ont permis d'interpréter la faculté à exercer l'ART ADMINISTRATIF. Chacun des trois établissements offrait des manifestations partielles. La capacité présente était incomplète, au sens d'un fonctionnement idéal. Toutefois, en tenant compte simultanément des trois établissements, nous pouvons envisager que l'ART ADMINISTRATIF puisse réellement exister. Certains facteurs peuvent contribuer ou nuire.

³²³ Le directeur est responsable de la direction pédagogique et de la réalisation du projet éducatif.

³²⁴ Par exemple l'équilibre coûts – revenus.

³²⁵ La GPR serait le mécanisme de coordination approprié à l'échelon subordonné où la centralisation verticale et horizontale d'un secteur d'activités (division) est concentrée à ce niveau (Mintzberg, 2011).

³²⁶ La GPR est un mécanisme de coordination qui aurait pour effet de privilégier l'efficacité économique et la standardisation du travail des opérateurs (Mintzberg, 2011) ; ce qui pourrait réduire leur autonomie professionnelle.

La présente recherche est exploratoire, et avait aussi pour objectif de mettre à jour les conditions qui pourraient justifier, contribuer ou nuire à l'ART ADMINISTRATIF. Cette partie a donc pour objet d'explorer, en marge du cadre de référence, les conditions additionnelles qui aideraient à combler un vide qui sépare la présence d'une capacité incomplète, de sa forme idéale. Nous analyserons les facteurs qui peuvent améliorer notre compréhension et faciliter le développement de l'ART ADMINISTRATIF. Cette analyse n'a pas pour prétention de présenter des règles. Nous aborderons la question du point de vue du **contexte**, de la **structure** organisationnelle, et des **autres facteurs** qui aideront à compléter ce tour d'horizon.

10.4.1 Le contexte

En principe, tout comme les entités organiques, les organisations ont avantage à prendre la forme la mieux adaptée à leur environnement (Mintzberg, 2011). En évoluant, l'environnement génère des discontinuités. Ces discontinuités se manifestent par des frictions qui justifient l'activation du processus dynamique d'évaluation prévu à l'H1, à savoir : (P₁) identifier un problème ; (P₂) sélectionner un mode d'action ; et (P₃) prendre action. Une disjonction entre l'organisation et son environnement pourrait justifier une revitalisation ou un redressement (Mintzberg, 2011). C'est-à-dire d'agir en dehors des activités managériales de coordination et de planification, en raison des occasions, compte tenu des conséquences sociopolitiques.

[1] Besoin de mitiger une disjonction entre l'environnement et l'organisation

Une disjonction entre l'établissement et son environnement justifie davantage la manifestation de l'ART ADMINISTRATIF comparativement à la continuité, plus propice à la planification stratégique. À la période de référence, l'environnement de l'EP3 était relativement stable, possiblement en prévision d'une reconsolidation en un nouveau site. La faculté à exercer l'ART ADMINISTRATIF demeure nécessaire, mais de façon plus réactive au besoin.

Cette stabilité ne justifiait pas un jugement critique de second niveau, autrement que par exception. Le climat se prêtait plutôt au calcul rigoureux, à la prudence, avec un grand souci d'imputabilité. Le terrain demeure toujours parsemé d'imprévus, mais, avec un peu de recul, le

DG suivait un parcours déjà tracé. La créativité accompagnait des changements de premier ordre, pour habilitier les bonnes idées, dans un esprit de continuité et d'équilibre. Les changements devaient s'intégrer à une planification stratégique contrôlée par le CA.

Inversement, la perspective et le positionnement de l'EP2 étaient exposés à de profonds changements devant être abordés dans un esprit soit de réduction soit d'expansion. L'incertitude était élevée et les frictions nombreuses. Un brouillard masquait le parcours et la destination. Dans les systèmes complexes non linéaires, les changements peuvent avoir des effets difficiles à prévoir (Beyerchen, 1994; Bovaird, 2008). L'EP2 était confronté à des choix ayant de grandes répercussions sur l'avenir de l'institution. Le DG devait s'impliquer activement auprès des intervenants de terrain, du CA, de la congrégation religieuse, des partenaires stratégiques, de la FEEP et du MELS, et même des élus. Il devait faire des choix qui actualisaient, *in situ*, les orientations stratégiques de l'EP2, dans une vision élargie du système d'éducation. Il y avait un besoin de définir un *idéal*, un concept unificateur à l'endroit du quoi et du comment du projet éducatif, pour donner un sens plus complet aux enjeux opérationnels immédiats. Ces conditions accentuaient le besoin d'exercer l'ART ADMINISTRATIF.

Pour sa part, l'EP1 était encore exposé à une discontinuité qui justifiait l'ART ADMINISTRATIF. Il y avait lieu d'assurer le succès d'un récent « recadrage » (Waltzlawick et al, 1976) qui s'appuyait sur des perspective et positionnement stratégiques différents. Ce changement impliquait que le directeur ait à unifier le « quoi » et le « comment » pour rendre ce virage qualitativement viable. L'équilibre était encore fragile. Même si la destination était imposée, la transformation des schémas collectifs était encore récente ou inachevée, et agir avec compétence laissait beaucoup de discrétion pour poser un jugement en lien avec des choix de société (R1.8).

[2] Teneur des problèmes en cause

L'ampleur des frictions, l'intérêt sociopolitique qu'elles suscitent, l'urgence à les traiter, et la vulnérabilité des personnes concernées affectent le besoin d'exercer l'ART ADMINISTRATIF. Les problèmes ne peuvent toujours être contenus à l'intérieur de l'établissement et ils peuvent même attirer l'attention des médias. Les conséquences peuvent s'alourdir rapidement lorsque

des incidents ne sont pas pris en charge rapidement. Par exemple, l'intimidation sous toutes ses formes implique plusieurs parties prenantes, elle peut conduire à des drames individuels qui affecteront toute une communauté. L'implication des directeurs a une importance stratégique.

[3] Caractéristiques de la population

Cette recherche s'est penchée autant sur les établissements du réseau public que privé, et il semble opportun, de bien situer ces deux catégories. L'EP1 et les EP2 et EP3 ne desservent pas le même segment de la population, ni ne le définissent-ils pas de la même façon. Les frictions n'ont pas nécessairement les mêmes conséquences stratégiques. Le parent n'a pas la même importance dans un type d'établissement comparativement à l'autre. Ces caractéristiques affectent le besoin d'exercer l'ART ADMINISTRATIF, dans chaque secteur.

La clientèle de l'EP1 c'est l'élève et non le parent qui tiendrait fréquemment un rôle passif³²⁷. La réussite des élèves dépend d'une prise en charge qui doit répondre aux critères de la commission scolaire (GPR) et du MELS. L'établissement doit optimiser les services aux élèves sans nécessairement contrôler tous les termes de l'équation. Incidemment, l'EP1 doit accueillir tous les élèves : nouveaux immigrants, TED, élèves provenant surtout de milieux défavorisés, et d'autres plus performants (concentrations). Pour rendre possible l'intégration des élèves, la teneur de cette diversité, jumelée aux défis que pose la réussite scolaire, conditionne le besoin d'exercer l'ART ADMINISTRATIF.

La clientèle des deux autres débute par les parents qui auront à sélectionner l'établissement et à déboursier des frais de scolarité. Le besoin de répondre à leurs attentes affecte continuellement le positionnement de l'établissement. Les répondants sont très sensibles au besoin de démontrer aux parents, la qualité de l'éducation offerte à leurs enfants, tout en demeurant compétitifs dans les frais de scolarité demandés. En exerçant des choix, les parents incitent le renouvellement du projet éducatif, car à défaut d'une offre compétitive, l'EP2 comme l'EP3 s'exposent à perdre des élèves, lorsque chaque inscription compte. Par leur implication et leurs choix, les parents peuvent forcer des changements stratégiques.

³²⁷ Les parents des élèves en concentration seraient toutefois davantage actifs.

[4] La particularité du projet éducatif d'un établissement

Les trois établissements étudiés présentent un projet éducatif avec des cheminements particuliers. Une consigne à caractère général du Ministère pourrait s'avérer plus complexe à intégrer à un projet éducatif dont le caractère est plus spécifique. Par exemple, imposer l'enrichissement « anglais » en sixième n'aurait pas le même impact dans une école ayant déjà des concentrations comme à l'EP1 (R1.8). Pour sa part, le réseau privé dépend de la capacité de payer des parents. Tout changement qui affecterait cette capacité³²⁸ aura une incidence stratégique qui invite une réaction. Les changements aux lois, aux programmes politiques, à la réglementation, ainsi qu'aux directives du MELS peuvent changer les règles du jeu. Les établissements ont alors à évaluer ces enjeux, et à influencer les règles du jeu.

En somme, l'ART ADMINISTRATIF ne pourrait prendre la même allure d'un établissement à l'autre. Le contexte apportait des exigences différentes. Le besoin est partout réel, parce que nous acceptons d'entrée de jeu l'impossibilité de prévoir la teneur des frictions qui feront obstacle. Le besoin d'exercer l'ART ADMINISTRATIF se manifestait plus subtilement à l'EP3, avec plus d'urgence à l'EP1 sur des enjeux spécifiques, et de façon plus marquée à l'EP2 sur un ensemble des changements où les considérations stratégiques et opérationnelles étaient intrinsèquement liées. Le Tableau 10.7 qui suit résume ces propos.

Tableau 10.7 Besoin d'exercer activement l'ART ADMINISTRATIF

	Frictions et potentiel de changements	Établissements	Besoin d'exercer ART ADMINISTRATIF
1	Modérés	EP3	Par exception
2	Importants	EP1	Activement
3	Très importants	EP2	Très activement

Note : à la période ciblée par la collecte de données

³²⁸ Par exemple, pouvoir offrir le préscolaire subventionné (EP2), ou changements qui affecterait les subventions accordées aux établissements privés et leur avantage compétitif.

Le Tableau 10.8 ci-dessous résume les conditions attribuables au contexte qui favorisent (limitent) la manifestation de l'ART ADMINISTRATIF.

Tableau 10.8 Conditions qui contribuent ou limitent le besoin d'exercer l'ART ADMINISTRATIF

[x]	Contribue	Limite le besoin
1	Discontinuités qui créent une disjonction entre le positionnement/la perspective, et l'environnement	Un environnement stable, prévisible, qui facilite la planification stratégique, besoin de continuité
2	Teneur et urgence des frictions qui affectent diverses parties prenantes/intérêts	Problèmes peu complexes, épisodiques, ayant des incidences sociopolitiques limitées
3	Clientèle qui suscite des changements, par la diversité de ses besoins, ou son active implication (parents)	Clientèle moins à risque, passivité ou incapacité à exercer des choix ³²⁹ , ou induire des changements
4	Spécificité du projet éducatif, par rapport au Régime pédagogique du MELS	Projet éducatif plus conforme aux dispositions générales prévues par le MELS

10.4.2 La structure organisationnelle et la gouvernance

[5] Désign institutionnel

Le désign institutionnel peut créer un terrain propice ou défavorable à l'ART ADMINISTRATIF. Contrairement au privé, les directeurs des établissements publics n'occuperaient pas ce terrain (R-MELS), mais il ne semble pas non plus y avoir d'attentes ni de mesures incitatives en ce sens. Il y a donc lieu de discerner entre les réseaux d'enseignement privé et public.

Le réseau public incite les directeurs à optimiser rigoureusement les ressources disponibles (minimiser) pour atteindre les résultats envisagés (R1.1; R1.8). Le DGAAE (cas 1) estime que ses directeurs seraient davantage absorbés par les exigences administratives au détriment de la direction pédagogique ; ce qui correspond aux tendances observées au sein du réseau public (Brassard, Cloutier et al, 2004). En bons gestionnaires, ils optimisent la gestion des coûts au point que certains cumulent même des réserves (R1.1; R1.8). Un directeur est responsable de soumettre une population étudiante cible à un processus de transformation (préscolaire à la sixième) destiné à produire des résultats envisagés par le système d'éducation. La direction administrative de la commission scolaire évalue la qualité des services éducatifs et contrôle la gestion budgétaire. Les nouveaux problèmes offrent aux directeurs des prétextes pour

³²⁹ Entre autres, le choix d'un établissement, d'un programme.

reprogrammer à la baisse les attentes dont ils sont imputables, ou encore, demander des ressources supplémentaires. Les termes de l'équation intrants – extrants doivent alors être rééquilibrés. Seulement une minorité de directeurs aborderait les problématiques dans l'optique de faire plus, autrement (R1.1), et il semblerait que la structure administrative des commissions scolaires ne les encourage pas à assumer une fonction stratégique.

Les établissements privés EP2 et EP3 opèrent dans des conditions de quasi-marché régulées en partie par le jeu de l'offre et de la demande. L'effort déployé pour minimiser les coûts ne peut relayer en second plan le besoin d'optimiser l'offre de service (maximiser), en dépit des contraintes. Ces établissements ont avantage à influencer les règles d'encadrement et d'adapter le Régime pédagogique du Ministère aux besoins spécifiques d'une clientèle qui débourse une prime pour pouvoir exercer des choix. La FEEP contribue au fonctionnement de cette structure décentralisée en représentant les intérêts du réseau des établissements privés auprès du MELS. Elle aide à canaliser la capacité politique des directeurs des établissements du réseau privé vers un équilibre nécessaire entre les objectifs économiques immédiats des établissements, la santé du réseau privé, la poursuite du bien public, et les exigences bureaucratiques (MELS) qui s'appliquent aux établissements privés subventionnés.

L'ART ADMINISTRATIF demeure envisageable dans les deux réseaux, mais le désign institutionnel qui structure leurs modes d'action ne les incite pas dans la même mesure à remplir un rôle stratégique. Pourtant, ce rôle peut se manifester de maintes façons dans les deux réseaux. Par exemple lorsque le directeur de l'EP1 encourage le développement d'un capital social (Bourdieu, 1980; Coleman; 1988; Putnam, 1993) pour combler les limites du système scolaire³³⁰.

[6] Autonomie des établissements (décentralisation verticale et horizontale)

Préserver et favoriser l'autonomie des établissements d'enseignement est une priorité de la FEEP (R3.1). Cette autonomie responsabilise les directeurs et justifie l'ART ADMINISTRATIF. Leur autonomie permet aux EP2 et EP3 d'essayer de développer une offre qui leur permettra de se démarquer des autres établissements du réseau privé et public. Les DG des deux

³³⁰ Un parent (R1.3) agit en complémentarité au service de garde et accueille le midi en milieu familial des élèves qui ont besoin de plus d'encadrement et d'attention, à cause des problèmes de comportement de ces derniers.

établissements privés peuvent centraliser (verticalement et horizontalement) plus facilement les décisions que leurs homologues du réseau public. Dans chaque commission scolaire, la propension à centraliser ou décentraliser circonscrit l'autonomie des établissements publics. Le Cas-0 montrait une centralisation plus formelle et un malaise à prendre des décisions. Ce manque d'autonomie est un facteur inhibiteur à l'ART ADMINISTRATIF.

La forme qui caractérise la structure interne de l'EP1 est simple. Les ressources requises pour des fonctions plus élaborées de direction administrative, pédagogique et de soutien, s'obtiennent par l'entremise de la commission scolaire. D'entrée de jeu, la structure de la commission scolaire se prête bien à une décentralisation verticale du pouvoir formel aux directeurs des établissements d'enseignement. Par contre, elle se prête moins bien à une décentralisation horizontale des fonctions spécialisées et administratives. L'étendue de cette décentralisation affecte l'ampleur du contrôle qu'un directeur d'établissement peut exercer sur l'ensemble des moyens d'action, à l'endroit des diverses parties prenantes, lorsque des décisions managériales d'exception ont des implications stratégiques.

[7] Motivation des directeurs d'assumer un rôle stratégique

L'ART ADMINISTRATIF dépend non seulement d'une décentralisation à l'endroit des directeurs des établissements d'enseignement, mais également, de leur motivation à assumer des responsabilités qui les immiscent dans un rôle stratégique. Ce n'est pas parce qu'une commission scolaire favoriserait la décentralisation (Cas-1) que les directeurs seront disposés à assumer ce qu'il leur apparaît être une charge plus importante (DGAAE). Les situations irrégulières seraient référées au DGAAE ou aux spécialistes de la commission scolaire, non par obligation, mais par choix, en « bons gestionnaires » soucieux de l'efficacité administrative (R1.1). L'approche stratégique structurée par échelons apparaît alors plus représentative, et les postes de directeurs (Cas 0 et 1) sont un échelon d'une structure administrative. L'approche stratégique par mission peut difficilement s'appliquer aux directeurs s'ils ne peuvent assumer ce rôle stratégique.

[8] Relation positive et active d'influence du DG sur le CA

La capacité du DG à exercer une influence positive sur le CA affecte sa marge de manœuvre en tant que représentant à temps plein du CA. À l'EP2, les résultats défavorables ont eu pour effet de réduire l'influence du DG. La fonction du CA a alors basculé d'un rôle de soutien, à un rôle davantage orienté sur le contrôle, dans le but d'imposer un redressement. À l'EP3, le pouvoir d'influence du DG sur le CA, en dehors des objets de contrôle, semble être limité par le faible besoin de transcender la planification stratégique à la période de référence. Le DG n'a donc pas à influencer activement le CA (H3) sur des décisions stratégiques (perspective ou positionnement), et par conséquent, l'ART ADMINISTRATIF était moins présent au moment de l'enquête.

[9] Relation positive et active d'influence d'un directeur sur le DGAAE

Seulement une minorité de directeurs exerceraient une influence positive sur le DGAAE (R1.1) et participeraient activement à la gouvernance de la commission scolaire. L'influence positive de ces derniers s'avère beaucoup plus importante que celle de leurs pairs, parce qu'elle génère une confiance mutuelle. Ceux dont l'influence est négative n'apportent pas d'initiatives créatives et innovatrices, et leur rôle, particulièrement pédagogique, demeure passif (R1.1). Leur influence serait par conséquent moindre lorsqu'il s'agit d'adapter le Régime pédagogique du Ministère ou leur projet éducatif. Il leur serait difficile de situer l'ART ADMINISTRATIF à leur niveau s'ils ne peuvent penser au nom de la commission scolaire et du MELS.

[10] Utilisation formative des mesures de performance (GPR)

Les mesures de performance peuvent affecter l'exercice de l'ART ADMINISTRATIF. Le corps enseignant pourrait voir dans la GPR une évaluation quantitative de leur travail par des moyens impersonnels³³¹, plutôt qu'une occasion d'obtenir une meilleure lecture de la situation et d'intégrer le moyen à un processus d'apprentissage collectif. Les mesures de performance des commissions scolaires s'étendent jusqu'aux enseignants, et peuvent apparaître contradictoires à

³³¹ Pour des raisons d'efficacité (économique) la GPR aurait tendance à favoriser la standardisation des procédés de travail du centre opérationnel (Mintzberg, 2011).

l'esprit d'initiative et au besoin de créativité³³² demandé. Le représentant syndical de la région considère que les enseignants s'exposent ainsi à une interprétation réductionniste des problèmes, au détriment de leur autonomie professionnelle. Le directeur de l'EP1 et le répondant du MELS rapportent pour leur part que la GPR puisse s'appliquer avec discernement, dans une « bonne perspective ». Un « bon » jugement dans le recours à la GPR influence comment l'ART ADMINISTRATIF peut se manifester. L'utilisation des mécanismes de contrôle de la performance fait appel à jugement esthétique.

[11] Gestion active d'un processus d'émergence de la stratégie

Dans le mode de gouvernance où nous l'avons situé, l'ART ADMINISTRATIF est une fonction stratégique qui pourrait s'alimenter d'un flux d'idées qui émergeraient du terrain. Ces idées peuvent être le fruit d'initiatives isolées. Les initiatives peuvent conduire à des récurrences, et porter le germe d'une solution à un problème qui ne s'est pas encore manifesté avec toute son ampleur (R1.1). Les décisions managériales d'exception prises *ad hoc* (Mintzberg, 1982) offrent l'occasion de pallier les limites de la capacité de prévoir, d'une stratégie intentionnelle. Ce flux crée une boucle d'apprentissage pouvant apporter un contenu substantif au projet éducatif de l'établissement, et aussi, potentiellement, influencer la stratégie de mise en œuvre de la politique d'éducation.

Un directeur peut délibérément stimuler des initiatives susceptibles d'altérer la planification stratégique de l'établissement (Cas-2). L'émergence de la stratégie dépend d'un mode de fonctionnement, à savoir, une culture interne qui habilite l'initiative et qui facilite l'apprentissage collectif au-delà de l'autonomie professionnelle. Le DG de l'EP2 souligne l'importance d'encourager son équipe à remettre en question les pratiques courantes, à déceler les anomalies, à explorer de nouvelles pistes, et à exercer un pouvoir discrétionnaire pour prendre en main les situations à leur portée.

³³² Les initiatives innovatrices peut être difficile à quantifier, si les critères qui n'ont pas été prévus à cette fin.

Il revient au directeur de détecter (P₁) les occasions d'agir sur des enjeux d'intérêt sociopolitiques avant qu'ils n'éclatent, et de se mettre en recherche de solutions avant même que les autres ne perçoivent les problèmes (R1.1). À défaut d'anticiper les discontinuités, les frictions deviennent des freins, ou des occasions perdues de prendre position au moment opportun pour générer une « puissance d'agir » (Clausewitz dans Chaliand, 2006). Les directeurs qui perdent contact avec la première étape incitent clairement le DGAAE à intervenir dans un rôle de substitution aux étapes suivantes.

[12] Formalisation du rôle stratégique des directeurs des établissements d'enseignement

Il va de soi que formaliser l'attente que les directeurs puissent **légitimement** assumer une fonction stratégique³³³ faciliterait l'exercice de l'ART ADMINISTRATIF. Cette condition apparaît préalable à la possibilité d'occuper la position structurale d'acteur dominant aux fins de l'ART ADMINISTRATIF (R2-14). Ils ont besoin du soutien nécessaire pour exercer un contrôle déterminant de tous les moyens d'action leur permettant d'influencer les situations irrégulières.

Les directeurs peuvent difficilement occuper un positionnement central, à savoir, celle de la position structurale d'acteur dominant (Lemieux, 2006), dans un mode de gouvernance où leur poste serait *à priori* convié au rôle d'exécutant. Ils seraient privés du contrôle des moyens d'action leur permettant d'influencer leurs mandataires³³⁴ et de remplir un rôle « d'attracteur étrange » (Bovaird, 2008) auprès d'équipes-écoles qui privilégient l'autogestion. Relégués en marge, ils ne seraient que des intermédiaires dans une relation de clivage entre deux modes de gouvernance, se faisant dépositaires d'un décret administratif (R1.1) auprès de l'équipe-école. Il en va de même avec les autres parties prenantes³³⁵. Assigner une fonction stratégique au poste affecte toute la structure³³⁶ de rôles.

³³³ Cette formalisation devrait mettre en valeur des compétences.

³³⁴ Ne serais-ce par exemple parce que le contrôle du moyen d'action positionnel serait plus superficiel.

³³⁵ La nouvelle tendance des parents à référer tout de suite les problèmes à la DG de la commission scolaire, ou même aux médias, lorsqu'il y a un sentiment d'impuissance ou d'inaction de la direction d'établissement (R1.1).

³³⁶ Le terme structure ne réfère pas ici tant à un organigramme qu'à la nature des relations d'influence que les différentes parties prenantes entretiennent, dans une idéologie particulière.

[13] Développement des compétences pour assumer un rôle stratégique

Le MELS prévoit que les établissements d'enseignement doivent adapter le Régime pédagogique du Ministère (LRQ 1-13.3, Art 37; MELS, 2009). Le développement des compétences des directeurs à assumer un rôle stratégique serait une condition propice à l'ART ADMINISTRATIF. Les directeurs des établissements d'enseignement peuvent avoir été des enseignants compétents, mais n'ont pas nécessairement pu développer les compétences qui conviennent à un rôle de direction (R-MELS).

[14] Vision unificatrice du mode de gouvernance

La plupart des directeurs (Cas-0 et Cas-1) ne pouvaient exercer l'ART ADMINISTRATIF parce qu'ils seraient accessoires à une intégration hiérarchique, ou encore à la propension de l'équipe-école à s'autogouverner, et limités par les conventions syndicales. La métaphore d'une forme hybride de gouvernance projette l'image d'une superposition cacophonique de modes de gouvernance (Kooiman, 2003; Bogason, 2006) qui tirent dans tous les sens, plutôt qu'une *Gestalt*. En absence d'une possible vision unificatrice, il est difficile de rapprocher le poste de directeur d'établissement d'enseignement de l'ART ADMINISTRATIF.

Le Tableau 10.9 de la page suivante résume les conditions relatives aux choix de gouvernance qui habilite les directeurs à exercer légitimement l'ART ADMINISTRATIF.

Tableau 10.9 Facteurs relatifs à la gouvernance

[x]	Contribue	Fait obstacle
5	Désign institutionnel qui encourage à assumer un rôle stratégique dans les réseaux public et privé	Désign institutionnel qui ne se soucie pas de la capacité politique des directeurs d'école
6	L'autonomie des établissements, et la décentralisation décisionnelle (verticale et horizontale)	Mécanismes de coordination bureaucratiques ³³⁷ , structure administrative complexe
7	Motivation des directeurs à assumer rôle actif par une approche stratégique axée sur la mission	Possibilité de ne pas prendre position, à s'en tenir à l'exécution administrative
8	Une relation d'influence positive avec le CA soutenu par un cadre de gestion du risque adapté	Instrument de contrôle externe; faible tolérance au risque et centralisation externe (CA ou DGAAE)
9	Capacité à exercer une influence positive sur le DGAAE	Contrôle insuffisant des moyens d'action qui sont des atouts, ne pouvant occuper positionnement central
10	GPR comme moyen de lecture de situation; équilibre entre les fonctions sommative et formative	GPR comme moyen de contrôle et d'évaluation, dans la perspective d'enjeux opérationnels immédiats
11	Gestion active d'un processus d'émergence de la stratégie	Processus exhaustif de la planification stratégique intentionnelle, avec une mise en œuvre non critique
12	Reconnaissance formelle du rôle stratégique des directeurs d'établissements	Absence d'une vision qui supporte la fonction stratégique des directeurs d'établissement
13	Développement des compétences et mise en valeur du rôle des directeurs à exercer l'ART ADMINISTRATIF	Structure de rôles qui ne justifient pas le développement de cette compétence
14	Influence unificatrice au sein d'une forme hybride de gouvernance, opérant dans l'intérêt public	Paradigmes de gouvernance irréconciliables, les directeurs ne peuvent être le centre de gravité

10.4.3 Autres facteurs d'intérêt

[15] Présence des préalables traités en *ceteris paribus*

Cette étude n'avait aucune prétention de juger des compétences des directeurs. La compétence, l'expérience, les aptitudes personnelles des directeurs sont tout de même des conditions qui doivent être préalablement présentes. Les directeurs de l'EP1, de l'EP2, et de l'EP3 pouvaient, *à priori*, être avantageusement associés à l'ART ADMINISTRATIF. Leur expertise particulière coïncidait avec les orientations stratégiques et les circonstances particulières de leurs établissements. Leur maturité professionnelle facilitait le contrôle du moyen d'action positionnel.

En contrastant d'une part les directeurs du Cas-0 et du Cas-1 (autres que l'EP1), et, d'autre part, les directeurs de l'EP1, l'EP2, et l'EP3, un critère discriminant se révèle être la volonté de

³³⁷ Ces mécanismes sont les mesures de standardisation et les fonctions de contrôle.

prendre rapidement en charge, *in situ*, la responsabilité des situations imprévues, lorsque des frictions se manifestent. C'est-à-dire, prendre position et orienter le dénouement des situations irrégulières avec une lecture d'ensemble de la situation. Inversement, ceux qui demeurent passifs devant l'imprévisible³³⁸ ne peuvent être associés à l'ART ADMINISTRATIF. Les décisions managériales d'exception devant être prises *ad hoc* (Mintzberg, 1982) se voient alors transférées au palier supérieur, ou encore laissées pendantes, lorsque l'adhésion de l'équipe-école n'est pas acquise. Ces directeurs éprouveraient des difficultés à établir des priorités, et il leur est plus facile de s'en remettre à des décisions hiérarchiques qu'ils pourront « imposer » à ce titre (R1.1). Ils ne traitent pas les frictions comme des signaux (Clausewitz, dans Beyerchen, 1994). Ils sont plutôt inquiets de faire mauvaise figure (R1.4) à l'évaluation de la performance (GPR).

Nous n'évaluons pas l'influence des directeurs des établissements d'enseignement sous l'enseigne du leadership et du management, mais il va de soi que les directeurs doivent aussi être leaders et gestionnaires, et la relation avec l'Art s'applique à ces domaines (Pitcher, 1997 ; Mintzberg, 2010). Particulièrement aux établissements EP1 et EP2, la nature des changements apportés ne pouvait être traitée uniquement par des mécanismes de coordination impersonnels, ils devaient être intériorisés. Des liens devaient d'abord être établis par le biais du contrôle des moyens d'action et relationnel, invitant un leadership transformationnel, orienté sur l'approche relationnelle et le changement (Northouse, 2007; Anderson, 2010), en tenant compte de la maturité et des qualifications³³⁹ des destinataires d'influence (Hershey, 1989). Ce modèle situationnel apparaît compatible avec l'ART ADMINISTRATIF parce qu'il sollicite un jugement esthétique (bon sens organisé) pour communiquer une perspective, une vision élargie, avec une disposition d'esprit qui demeure potentiellement critique au second niveau. Sans des aptitudes de leadership, l'ART ADMINISTRATIF pourrait difficilement se manifester à un niveau hiérarchique intermédiaire comme celui des directeurs d'écoles. Il serait peu probable, même avec des conditions favorables, qu'en absence des compétences, de la volonté, et des aptitudes de leader traitées en *ceteris paribus*, que le titulaire du poste puisse remplir le rôle stratégique attendu.

³³⁸ On ne peut conclure les directeurs du Cas-0 et la de la majorité du Cas 1 ne détiennent pas les compétences requises, mais seulement que les indices recueillis n'étaient pas représentatifs des propriétés recherchées.

³³⁹ À l'égard de leurs compétences professionnelles, de leurs connaissances du milieu, et de leur expérience.

[16] Appui théorique

L'ART ADMINISTRATIF est un concept qui ne sert pas actuellement de référentiel à l'interprétation du rôle stratégique des directeurs d'établissements d'enseignement. Cette absence limite *à priori* la mise en application du concept. Le pouvoir explicatif de l'ART ADMINISTRATIF ne repose que sur des manifestations partielles et accidentelles. Le rôle pourrait même paraître insensé puisque les frictions évoquent un environnement hostile qui, dans la bureaucratie classique, invite la centralisation (Mintzberg, 2011). Ce vide est un facteur inhibiteur.

[17] Concevoir un fardeau de la preuve adapté à l'ART ADMINISTRATIF

L'ART ADMINISTRATIF requiert un cadre de contrôle et de gestion du risque adapté à la nature qualitative du rôle stratégique accordé aux directeurs des établissements d'enseignement. Les questions d'imputabilité (Meyers et Vorsanger, 2003) se réduisent mal à des vérifications de conformité lorsque nous attribuons aux directeurs un rôle actif. Mais, il demeure essentiel d'assurer que les adaptations des établissements n'affaiblissent pas le système d'éducation (R-MELS). Il est alors nécessaire de distinguer les directeurs qui peuvent faire preuve d'un jugement critique constructif, des autres pour qui les frictions sont des « freins » dans leur application des règles au sens strict, ou encore, un prétexte pour poser un jugement arbitraire « *cowboy* » (R1.1). Une forte connexité entre les différentes parties prenantes devrait contribuer à justifier un besoin élevé de transparence, et à faciliter l'exercice de l'ART ADMINISTRATIF.

[18] Présence de solutions potentiellement satisfaisantes

Retenons aussi que l'ART ADMINISTRATIF n'est pas la solution à tous les maux. L'affirmation énoncerait l'évidence, si l'on perdait de vue que le champ de prédilection de l'ART ADMINISTRATIF est parsemé de frictions. Un directeur peut occuper un poste clé en des conditions adverses, mais le concept ne lui permettra pas de satisfaire des attentes irréalisables. L'ART ADMINISTRATIF suppose la présence, tout au moins fragmentaire, de solutions potentiellement satisfaisantes. En absence de supports adéquats, il pourrait par exemple être irréaliste d'opérer un programme TICs ou de répondre convenablement à des besoins particuliers. Des résultats défavorables n'améliorent pas la capacité à assumer un rôle stratégique. Par conséquent, en tenant compte du

facteur précédent, la validité du concept dépend aussi de l'interprétation que l'ART ADMINISTRATIF puisse aider à générer les effets satisfaisants à la mesure des circonstances.

[19] Éthique

L'ART ADMINISTRATIF fait appel à une éthique professionnelle élevée. L'administration publique a besoin d'offrir un encadrement éthique de la faculté de poser un jugement esthétique. Ces exigences affectent en retour comment l'ART ADMINISTRATIF peut remplir la fonction stratégique et contribuer à l'élaboration d'une capacité politique. Une éthique orientée sur le bien commun et le respect, animée par une culture du questionnement venant de l'intérieur, et sollicitant la participation active de ses membres, offre un terrain propice à l'ART ADMINISTRATIF. De telles conditions sous-entendent la présence de mécanismes qui puissent supporter une éthique de fonctionnement qui crée l'obligation de jouer un rôle actif lors de situations imprévues ou irrégulières, et qui encourage à penser hors cadre (Waltzlawick et al, 1976) pour adapter, créer et innover ; pour que le refus d'exercer un pouvoir discrétionnaire, lorsque la situation le demande, soit traité comme une abdication devant une obligation (Protecteur du citoyen, 2004 ; Garant, 2010).

Le Tableau 10.10 qui suit résume ces « autres facteurs » qui contribuent ou réduisent la capacité à exercer l'ART ADMINISTRATIF.

Tableau 10.10 Autres facteurs favorisant l'ART ADMINISTRATIF

[x]	Contribue	Fait obstacle
15	Présence des conditions préalables traitées en <i>ceteris paribus</i>	Titulaires de postes qui ne détiennent pas l'expérience ou la compétence nécessaire
16	Présence d'une théorie explicative qui justifie l'ART ADMINISTRATIF	Absence d'un modèle de référence
17	Responsabilisation, fardeau de la preuve d'un jugement esthétique qui contribue à l'intérêt public	Perception d'un jugement non critique, arbitraire, ou partisan, ou d'un comportement intéressé
18	Problématiques qui comportent <i>à priori</i> des solutions potentielles satisfaisantes	Attentes irréalistes devant les circonstances
19	Éthique de questionnement provenant de l'intérieur	Encadrement éthique inadapté

10.5 Discussion

La discussion reprend en trois parties les éléments introduits précédemment. La première met en relation les résultats avec la problématique organisationnelle et le contexte théorique de départ, tout en faisant état de la recension des écrits. La seconde expose la contribution de la recherche à la résolution de la problématique, les retombées possibles sur le développement de modèles théoriques et l'orientation que pourraient prendre les recherches futures. La troisième aborde les faiblesses et les forces de la thèse.

10.5.1 Relation avec la problématique et le contexte théorique

Les résultats de recherche reflètent les conditions soulevées dans l'analyse de la problématique et soulignent la pertinence de la question générale de recherche. Les établissements d'enseignement approchés font face à des situations **complexes**. Tous les répondants ont été confrontés à des situations irrégulières suscitant un intérêt sociopolitique (Annexe A). Ces situations mettent en cause une **diversité** de parties prenantes. Les changements technologiques et démographiques créent de nouveaux enjeux, les besoins des élèves changent d'une année à l'autre, et les établissements d'enseignement doivent évoluer au rythme d'un environnement **dynamique**. Tous les répondants reconnaissent ne pouvoir s'en remettre exclusivement à des règles impersonnelles.

Le personnel en contact avec les élèves et les parents est confronté à des situations imprévues, et doit agir promptement. Leur rôle actif tient du libre arbitre, et les résultats confirment qu'il y avait lieu d'exercer un pouvoir discrétionnaire. Ces conditions rejoignent l'analyse de la problématique où nous avons justifié que les administrateurs de terrain avaient à faire preuve de discrétion en interagissant avec les citoyens (Lipsky, 1980). L'obligation d'exercer un pouvoir discrétionnaire est inhérente à l'administration publique (Protecteur du citoyen, 2004 ; Garant, 2010, p.194). Le besoin d'assumer un rôle actif s'est manifesté, lors de situations irrégulières, en détectant les occasions d'agir (P₁), en décidant d'exercer un pouvoir discrétionnaire (P₂), et puis en prenant action (P₃).

Les choix des administrateurs publics posent un intérêt stratégique parce qu'ils apportent, au quotidien, un contenu tangible aux politiques publiques (Lipsky, 1980; Peters, 1996). Le secteur de l'éducation ne ferait pas exception. Les répondants jugent qu'il y a amplement matière à faire preuve de discrétion au sein d'un établissement d'enseignement. La situation politique du moment importe (Beyerchen, 1994; Chaliand, 2006) parce ce qu'elle peut être affectée par les sujets en cause identifiés à l'Annexe A. Ces situations peuvent se développer en enjeux qui ne pourront être contenus à l'intérieur d'un établissement d'enseignement.

La capacité des établissements à gérer des situations irrégulières affecte les politiques publiques parce que les objectifs politiques ont à s'ajuster aux moyens dont le gouvernement dispose pour les mettre en œuvre (Hahlweg, 1980; Beyerschen, 1994). L'interrelation entre les moyens et les fins justifie qu'une jonction stratégique soit maintenue entre les objets des politiques et les organisations qui les mettent en œuvre (Clausewitz dans Hahlweg, 1980). Nous avons abordé cette fonction stratégique en tant que « capacité politique » (Painter, 2002; Peters, 1996, dans Painter & Pierre, 2005). Cette capacité politique peut se manifester dans une « puissance d'agir » (Clausewitz dans Chaliand, 2006) délibérément orientée. Nous avons élaboré à cet effet un cadre de référence, l'ART ADMINISTRATIF, qui tenait compte de l'intérêt sociopolitique des actions prises en marge des encadrements généraux.

Les directeurs d'établissement d'enseignement sont en position de remplir un rôle stratégique lorsque les écoles sont confrontées à des situations irrégulières. Celles-ci entraînent des frictions dont les effets se prêtent mal à un calcul linéaire à cause du facteur moral (Clausewitz dans Hahlweg, 1980; Beyerschen, 1994). Même lorsque les interventions des directeurs ne paraissent pas avoir une importance stratégique, ces interventions peuvent générer des effets désirables dont l'envergure ne peut être calculée à priori.

Nous avons exploré l'ART ADMINISTRATIF en évaluant l'influence des directeurs, lorsqu'ils appuient une puissance d'agir exposée à des frictions. Trois études de cas ont permis d'identifier plusieurs sources de frictions qui justifiaient l'implication des directeurs. L'EP1 et l'EP2 se sont révélés des cas particulièrement intéressants. Ils étaient aux prises avec des changements de second ordre (Waltzlawick et al, 1976) qui accentuaient la portée d'enjeux

sociopolitiques. La situation vécue à l'EP3 contrastait, alors que le besoin de stabilité favorisait la continuité.

L'ART ADMINISTRATIF présente un fonctionnement propice à la NGP. Les établissements d'enseignement ont besoin de l'autonomie nécessaire pour répondre aux besoins spécifiques de la population (LRQ 1-13.3, Art 37; MELS, 2009), dans un environnement diversifié, complexe et dynamique (Kooiman, 2003). Le rapprochement des institutions et des citoyens favorise la démocratie participative et l'inclusion (Selznick, 1958; 1966; Bogason, 2006), et accorde aux administrateurs publics un rôle normatif (Frederickson, 1971; Waldo, 1984; Frederickson et Smith, 2003).

Les nouveaux modes de gouvernance auraient toutefois tendance à se superposer à la hiérarchie classique (Kemaghan et al, 2001; Bogason, 2006), en une cacophonie de modes de gouvernance (Bogason, 2006) se combinant en formes hybrides, entre marché et bureaucratie (Levian, 2009), et générant des attentes paradoxales (Bourgault, 2001; Kettl, 2002; Emery et Giaque, 2005; Olsen, 2005; Bogason, 2006). À cet effet, les directeurs opèrent dans une structure organisationnelle bicéphale où leur loyauté peut être mise à l'épreuve, comme à l'EP1, lorsque le CE et la DG de la commission scolaire entretiennent des vues contraires. Le fonctionnement au quotidien peut se prêter à un modèle participatif et communautariste (Brassard, 2007), mais les résultats indiquent que les situations irrégulières requièrent une implication plus directe des directeurs lorsque des orientations sont requises, qu'il y a un conflit, ou qu'un décret administratif est justifié.

Les directeurs peuvent alors occuper la position centrale – *men in the middle in a bridging role* (Broom et Selznick, 1958) – où se croisent différents systèmes d'attentes que véhiculent les élèves, les parents, l'équipe-école, le service de garde, le CE (le CA au privé), leurs pairs, les professionnels de la commission scolaire, la DG de leur commission scolaire (FEEP au privé). Le poste de directeur d'établissement offre un positionnement propice à l'ART ADMINISTRATIF parce qu'il donne un accès privilégié aux diverses parties prenantes et perspectives en cause (R-MELS; R2.14). L'analyse structurale et le modèle de Lemieux (2006) permettent d'évaluer les relations d'influence qui accordent aux directeurs d'établissement (EP1 ; EP2 ; EP3), le pouvoir d'unifier ces différentes perspectives.

L'influence des directeurs a été évaluée en mesurant le contrôle qu'ils exerçaient sur six moyens d'action (Lemieux, 2006). L'interprétation des données a été soumise à l'application idéale des hypothèses (H1 à H5). Celles-ci permettent d'interpréter comment les directeurs (EP1 ; EP2 ; EP3) exercent une influence pouvant être associée à l'ART ADMINISTRATIF, et de répondre ainsi à la question de recherche. Leur influence devait produire les effets (Tableau 5.1) représentés aux trois étapes (P₁₋₃) du processus d'évaluation (Figure 4.1). Ces trois étapes correspondent aux trois préoccupations soulevées dans l'analyse de la problématique. Tous les répondants ont considéré ce découpage pertinent, même si parfois ces étapes se déroulent rapidement. Idéalement, le choix des bons moyens d'action devrait permettre d'accomplir de belles choses, au bon moment. Le sentiment d'équilibre (Merton, 1997) et d'unité (Hegel, 1979) entre les moyens et les finalités envisagés repose sur un jugement esthétique.

Le besoin d'appréhender la contradiction et l'irrégulier justifie un jugement esthétique. L'action orientée sous l'influence des directeurs doit faire appel à une sensibilité esthétique inspirée par *Le Beau artistique*. L'influence des directeurs lors de situations irrégulières repose sur une faculté de juger (Kant, 1968) l'activité humaine au regard de ce qu'elle comporte de singulier (Strati, 2004). Le jugement esthétique provient d'un jugement critique intériorisé (Kant, 1976) qui se négocie (Strati, 2004) avec le désir de découvrir une vérité subjective, en connexion avec d'autres personnes (Taylor et Hansen, 2005). Pour ces raisons nous avons posé la condition que l'influence des directeurs devait être critique des directives à teneur générale, tout en demeurant « davantage positive ».

L'influence positive des directeurs consiste à habiliter les parties prenantes à tenir un rôle actif, à la mesure de leurs possibilités optimales. L'effet recherché est d'amplifier une puissance d'agir (Clausewitz dans Chaliand, 2006). Cette puissance d'agir peut laisser émerger un contenu complémentaire à la stratégie délibérément réalisée (Mintzberg, 1994 ; 2011).

Ces rapports réciproques d'influence positive reflètent également la présence de conditions propices au jugement esthétique, lorsqu'il y a lieu de transcender le dilemme de la décision non rationnelle prise dans l'intérêt public (Gawthrop, 1998). Ils offrent un mécanisme de validation qui apporte des réponses aux questions soulevées dans l'analyse de la problématique, en raison

des exigences d'imputabilité (Meyers et Vorsanger, 2003), du risque de biais (Santfort, 2000), et du besoin de faire preuve de bon sens, ne serait-ce pour limiter les effets pervers que les stratégies compétitives sont susceptibles d'apporter au système d'éducation (Van Zanten, 2011). Ainsi, l'ART ADMINISTRATIF s'expose à une validation intersubjective.

L'analyse des résultats révèle qu'aucun des établissements d'enseignement approchés n'offrait à lui seul une manifestation idéale de l'ART ADMINISTRATIF. Le Cas-0 et la plupart des établissements du Cas-1 ne sont pas représentatifs du concept. Les indices recueillis ne permettent pas d'envisager que ces établissements puissent adapter eux-mêmes le Régime pédagogique du Ministère. Si ces résultats s'avéraient fondés, ils signaleraient une difficulté à assumer l'autonomie envisagée par le MELS, et que ces écoles seraient en fait des succursales de la commission scolaire (Bisaillon *et al*, 2009, p.14). Nous ne pourrions pas établir sur la base de ces résultats que les directeurs d'établissement d'enseignement puissent occuper le centre de gravité (Hahlweg, 1980; Chaliand, 2006) de la politique intentionnelle du MELS.

L'EP1, l'EP2, et l'EP3 se prêtent toutefois à une lecture plus favorable. Le DGAAE (Cas 1) soulève l'importance d'une minorité de directeurs à l'écoute des frictions, se mettant en recherche de solutions avant qu'elles ne deviennent apparentes pour les autres. Le directeur de l'EP1 se montre sensible au besoin de chercher la « bonne » perspective³⁴⁰. Les DG des deux autres établissements sont pour leur part très impliqués. Il revient aux directeurs d'équilibrer les contrôles formels avec d'autres « mécanismes de coordination » (Mintzberg, 2011).

Chacun des trois établissements d'enseignement offrait des manifestations partielles et complémentaires de l'ART ADMINISTRATIF, sans que, pour autant, l'action orientée eût été consciente du concept en question. Les hypothèses ont donc pu être validées dans l'un ou l'autre des trois établissements. Considérées dans leur ensemble, ces « manifestations » signalent que la capacité à exercer l'ART ADMINISTRATIF puisse être « réelle ». Pour être davantage « présente », cette capacité pourrait être activée par des conditions plus propices que celles observées dans chacun des établissements. La section précédente présentait un ensemble de facteurs facilitants et inhibiteurs qui aident à préciser ces conditions.

³⁴⁰ Par exemple, la GPR est justifié, mais son implantation fait peur lorsqu'elle est mal introduite.

De façon générale, le constat 2³⁴¹ indique que les trois directeurs pouvaient influencer le déroulement de chaque étape. À l'EP1, il n'était pas envisagé de remettre en question (I₁₋₂) ou de déroger (I₂₋₃). Cette contrainte limite d'entrée de jeu la profondeur du jugement critique dès la première étape (P₁). C'est ce que révèle le premier constat, à savoir qu'à l'EP1, les effets prévus par l'hypothèse 1³⁴² ne pouvaient être générés que partiellement. Les mécanismes de coordination orientés sur les contrôles administratifs pourraient favoriser une conformité stricte aux directives du MELS et de la commission scolaire, aux dépens de la souplesse (Merton, 1997). Ils circonscrivent l'interprétation des problèmes et des solutions à l'intérieur d'un encadrement autoréférentiel difficile à remettre en question. Les deux établissements privés pouvaient quant à eux être plus actifs sur ce plan.

Le troisième constat révèle la difficulté à satisfaire la troisième hypothèse³⁴³. Le directeur de l'EP1 exercerait une influence davantage positive³⁴⁴. Par contre, la majorité des directeurs des établissements de la commission scolaire (Cas1) auraient tendance à demeurer passifs, ou à exercer une influence contraignante envers le DGAAE (R1.1) lorsque les mesures à prendre risquent d'être impopulaires auprès de l'équipe-école, ou qu'elles impliquent des ressources additionnelles. L'EP3 privilégiait les innovations à la marge. Quant à l'EP2, l'influence du DG habilitait typiquement l'action. Par contre, à la fin de la période de la collecte de données, les rapports réciproques d'influence avec le CA étaient devenus plus contraignants. Ce dénouement reflète bien que les conditions esthétiques ne peuvent être établies une fois pour toutes (Strati, 2004).

Les résultats permettent aussi de soulever, comme quatrième constat³⁴⁵, que les directeurs pouvaient exercer un contrôle déterminant de tous les moyens d'action, à l'exception du directeur de l'EP1 à l'endroit du contrôle du moyen d'action normatif. Le contrôle du moyen d'action normatif s'est trop peu manifesté pour associer l'influence du directeur de l'EP1 à un

³⁴¹ Nous avons constaté que H2 s'appliquait : le contrôle déterminant d'au moins un moyen d'action (X_n) permet aux directeurs d'exercer une influence à chaque étape (P₁₋₃) : X_n → P_{1,2,3}.

³⁴² L'H1 étant : toutes les propositions synthétiques sont présentes P_{1,2,3}.

³⁴³ L'H3 étant : les directeurs exercent une influence positive sur toutes les parties prenantes activement impliquées, à chaque étape.

³⁴⁴ Lorsque les contraintes proviennent de la commission scolaire ou du MELS les répondantes n'associent pas nécessairement l'influence du directeur à ces contraintes.

³⁴⁵ H4: Chacune des propositions analytiques (X) peut être associée à au moins une proposition synthétique.

jugement esthétique³⁴⁶, lors de situations irrégulières. Ce résultat s'avère peu optimal en considérant que, théoriquement, le contrôle du moyen d'action normatif est le plus déterminant de tous (Lemieux, 2006). Cette tendance pourrait être représentative des autres directeurs d'établissement de la commission scolaire. Le faible contrôle du moyen d'action normatif pourrait aussi expliquer pourquoi les effets anticipés par l'hypothèse 1 ne se seraient manifestés que partiellement à l'EP1 (constat 1)³⁴⁷.

Créer et innover impliquent une disposition à déroger ou à remettre en question les pratiques et les objectifs établis (Merton, 1997). Dans l'optique de l'ART ADMINISTRATIF, elle repose sur un jugement esthétique lié à des valeurs. Lorsqu'un directeur ne peut exercer un contrôle significatif du moyen d'action normatif (constat 4), il se voit limité dans les adaptations qu'il peut justifier (constat 1). Cette limite pourrait s'avérer systémique dans un mode de gouvernance hiérarchique. Le calcul de la réussite se profile alors en premier plan. La qualité des services et la créativité sont en principe deux valeurs considérées essentielles (MELS, 2009, p.15). Toutefois, uniquement la première est opérationnalisée en critères de réussite standardisés, contrôlés par les commissions scolaires, sans qu'en contrepartie, la capacité d'évoluer à « l'extérieur du cadre de référence » (Watzlawick et al, 1976) ne soit précisée.

Le constat 5 valide l'hypothèse 5, à savoir que le contrôle exercé par les directeurs (EP1, EP2, EP3) sur les moyens d'action (X_{1-6}) diffère d'une étape à l'autre (P_{1-3}). Les destinataires réagissent en fonction de préférences, de la situation du moment, ainsi que de logiques et de motivations individuelles. Les formules explicatives demeurent au mieux incomplètes (Gödel dans Cassou-Noguès, 2012). Il revient donc au directeur d'adapter son influence en faisant preuve de jugement. Le contrôle des bons moyens d'action fait appel à une forme tacite et inconsciente de connaissances, comparable à un sixième sens (Taylor, 2000; Strati, 2004).

Le sixième constat s'étend au-delà de l'hypothèse 5, et soulève que l'étendue du contrôle exercé sur tous les moyens d'action permet aux directeurs d'adapter la « forme » de leur

³⁴⁶ Les consignes du MELS et de la commission scolaire sont traitées comme des exigences auxquelles il n'est pas possible de déroger. Les valeurs sous-jacentes n'ont pas à être justifiées. Parce que le contrôle du moyen d'action normatif se fait peu ressentir, il n'est pas possible de conclure à la présence d'un jugement esthétique qui poserait un regard critique de second niveau, que nous considérons essentiel à une fonction stratégique.

³⁴⁷ Le moyen d'action normatif est déterminant sur les commandes.

influence à chaque situation. Notre analyse des résultats suggère que les directeurs d'établissement auraient idéalement avantage à pouvoir exercer un contrôle déterminant sur n'importe lequel des six moyens d'action, à chaque étape. L'étendue du contrôle de tous les moyens d'action apporte une flexibilité, tout comme avec l'art opérationnel, lorsqu'un commandant de théâtre peut contrôler les diverses dimensions qui affectent la puissance d'agir (Clausewitz dans Hahlweg, 1980 ; Chaliand, 2006) dans son secteur d'opération.

Le constat 7 soulève que le contrôle des moyens d'action relationnel et normatif apparaît essentiel à l'ART ADMINISTRATIF, dans le contexte de la NGP. Ces deux moyens d'action constituent des atouts déterminants (Lemieux, 2006). Une communauté intelligente capable d'apprendre sur la base de valeurs partagées (Senge, 2000) s'active par des liens. Ces liens réciproques exposent l'influence à des critères esthétiques qui se valident intersubjectivement (Kant, 1968 ; Taylor et Hansen, 2005 ; Habermas, 2008), et qui renvoient à un ordre élevé de justifications (Boltanski et Trévénot, 1991). Ces deux moyens d'action ont pour effet de faciliter, intuitivement, l'accès à un système supérieur d'intelligibilité (Gödel dans Cassou-Noguès, 2012). Ces rapports dynamiques d'influence se réduisent mal à des mécanismes impersonnels conformes à une rationalité en fonction de valeurs (Weber, 1995).

Nous avons enfin constaté (constat 8) qu'il revenait aux directeurs d'assumer le fardeau de la preuve, tout comme il incombe à l'artiste d'expliquer son œuvre (Kandinsky, 1989 ; Taylor, 1992). L'analyse structurale n'évalue pas les résultats (Lemieux, 2004 ; 2006). Toutefois, à titre de mécanisme de coordination (Mintzberg, 2011), l'évaluation en *ex post* est cohérente avec une approche postbureaucratique (Kemaghan et al, 2001). Lorsqu'un directeur occupe la position structurale d'acteur dominant, il influence les résultats, et il lui revient de les justifier. Comme nous l'avons observé à l'EP2, l'interprétation des résultats peut affecter le positionnement structural du directeur.

L'ART ADMINISTRATIF est une fonction stratégique qui se distingue du leadership de même que du management. Le cadre de référence présente les directeurs d'établissement dans un rôle de stratège. Ce rôle n'amointrit en rien le besoin de pouvoir compter sur de bons leaders et managers. Ces champs disciplinaires évoquent des intérêts qui se chevauchent dès qu'il est

nécessaire de poser un jugement esthétique. L'Art sert aussi de métaphore au management (Mintzberg, 2010) et au leadership (Pitcher, 1997). Le DG de l'EP2 fait preuve, comme leadeur artiste (Pitcher, 1997), d'un leadership transformationnel favorisant l'apprentissage (Dunoon, 2002; Northouse, 2007; Anderson, 2010), en sollicitant continuellement son entourage à penser autrement. Il lui revient d'adapter son influence à la maturité et aux compétences professionnelles des acteurs (Hershey, 1989; Aucoin et Barkvis, 2003). En tant que manager artiste (Mintzberg, 2010), il mise sur la possibilité de laisser émerger des initiatives qui pourraient éventuellement s'intégrer à la stratégie de l'établissement (Mintzberg, 1994; 2011). La recension des écrits expose que les approches participatives de leadership qui valorisaient l'adaptabilité du leadeur et qui favorisaient le changement par la transformation des personnes (Hershey, 1989; Dunoon, 2002; Northouse, 2007; Anderson, 2010) seraient plus favorables à l'ART ADMINISTRATIF. Ces aptitudes sont complémentaires à la fonction stratégique, *ceteris paribus*.

Le rôle stratégique des directeurs des établissements d'enseignement est présenté dans l'optique du management des politiques publiques. Or, les attentes formelles recensées accordent peu d'importance au rôle stratégique que cette thèse justifie. Par ailleurs, l'identité professionnelle du rôle de directeur d'établissement ne ferait pas non plus l'objet d'une compréhension commune (Brassard, Cloutier *et al*, 2004). La plupart des directeurs approchés n'étaient pas certain de pouvoir se prononcer sur la tenue d'une étude dans leur établissement, portant sur leur rôle. La décision semblait revenir à tous sauf au premier intéressé, et dans le cas d'une commission scolaire, les directeurs n'avaient pas l'autorité de prendre cette décision. Nous avons noté qu'il pouvait par contre en être autrement, à l'EP1, lorsque la commission scolaire décentralise le pouvoir de décision. Le DGAAE (Cas-1) précise toutefois qu'en dépit de la décentralisation, les décisions *ad hoc* justifiant un management par exception (Mintzberg, 1982) devenaient rapidement des freins pour la majorité des directeurs préoccupés à gérer les effets que les imprévus pourraient avoir sur l'interprétation de l'évaluation de la performance. Les décisions étaient systématiquement transférées au palier supérieur. Ceci est davantage représentatif de la hiérarchie bureaucratique que de l'ART ADMINISTRATIF.

Nous avons soulevé dans la recension des écrits l'importance grandissante que les fonctions d'intendance ont prise dans les priorités des directeurs du réseau public (Brassard, Brunet *et al*, 2004;

Lessard, Henripin et Larochelle, 2007, dans Poirel et Yvon, 2012, p.97). Le directeur de l'EP1 soulève la difficulté d'équilibrer les fonctions pédagogiques et d'intendance. Les DG des EP2 et EP3 font également état d'exigences administratives. Par contre, la pérennité des deux établissements privés dépend d'abord manifestement de la qualité de leur projet éducatif, et tous les répondants en sont conscients. Notons aussi que ces deux DG sont appuyés d'une équipe de direction, contrairement au directeur de l'EP1 qui assume seul ces fonctions³⁴⁸. Au-delà des fonctions d'intendance et de direction pédagogique, ces deux établissements gèrent une dimension stratégique qui les encourage à intervenir auprès du MELS, soit directement, soit par l'intermédiaire de la FEEP. Ce n'est pas représentatif des directeurs des établissements d'enseignement du réseau public (R-MELS).

Ces résultats suggèrent un vide à combler dans le secteur public. La réforme engagée en 1997 avec l'introduction du projet de loi 180 devait marquer ce passage du rôle de directeur d'établissement d'enseignement à une gestion plus stratégique (St-Pierre, 2004 dans MELS, 2008, p.22). Cette responsabilité implique une décentralisation verticale et horizontale correspondante (Mintzberg, 2011). Les résultats laissent entendre que la solution ne peut se réduire à une décentralisation du pouvoir de décision qui ne prendrait pas en compte l'ensemble du fonctionnement, et de sa dimension stratégique. Les encadrements qui suivirent le projet de loi 124 qui amendait en 2002 la LIP, et les modifications de 2008 (Article 207.1, LIP), ont eu pour effet de restreindre l'autonomie des établissements (Lapointe *et al*, 2009). Ils accentuent le mode de gouvernance hiérarchique, typique de la bureaucratie. Le besoin d'autonomie présenté dans l'optique de la NGP justifie plutôt l'ART ADMINISTRATIF.

Comparativement aux établissements du réseau public, ceux du réseau privé opèrent déjà, par rapport au MELS, dans une structure institutionnelle intermédiaire (Livian, 2009), entre la hiérarchie et le marché, qui nous apparaît propice à l'ART ADMINISTRATIF. Leur positionnement est d'entrée de jeu stratégique. Nous avons aussi constaté que l'étendue du rôle stratégique que pouvait tenir un directeur d'établissement privé ne faisait pas nécessairement l'objet d'une entente détaillée (R2.14). L'implication d'un DG semblait résulter d'une négociation tout au moins tacite entre lui-même et le CA, au gré des situations.

³⁴⁸ À moins d'obtenir de l'aide du palier supérieur, il doit souvent être tout à la fois (R1.8).

Les résultats obtenus suggèrent que l'ART ADMINISTRATIF est un état idéal qui ne se manifesterait qu'en partie aux EP1, EP2, EP3. Ce n'est pas surprenant. Premièrement, un archétype se manifeste rarement sous sa forme idéale. Deuxièmement, la connaissance du concept n'étant pas répandue, elle ne sert pas de référentiel. Finalement, l'introduction d'un nouveau concept s'expose typiquement aux interférences des structures déjà préexistantes (Tellier, 2003 ; Kuhn, 1983). Ses manifestations, mêmes partielles, pourraient, être traitées à priori, non valides, voire même illégitimes selon les critères de la bureaucratie classique³⁴⁹. Notre approche épistémologique permet de répondre à la question générale de recherche en interprétant les résultats comme des indices que la capacité à exercer l'ART ADMINISTRATIF soit potentiellement réelle, et qu'elle puisse être activée.

10.5.2 Contribution théorique sur la résolution de la problématique

La problématique consiste à se rapprocher d'un état idéal qui prévoit que les établissements d'enseignement adaptent le Régime pédagogique du Ministère aux besoins de la population (LRQ 1-13.3, Art 37 ; MELS, 2009). La décentralisation projetée par la Loi 180 devait marquer le passage d'une gestion bureaucratique à une gestion plus stratégique (St-Pierre, 2004 dans MELS, 2008). La plus grande autonomie des établissements d'enseignement implique une gestion conséquente d'un environnement politicostratégique³⁵⁰. Notre modèle introduit cette fonction stratégique non seulement aux fins de la réalisation du projet éducatif de l'établissement, mais plus stratégiquement, aux fins de la mise en œuvre de la politique d'éducation. L'art opérationnel (Beyerchen, 1994 ; Jarymowycz, 2010) a donné un point de départ à l'élaboration du cadre de référence. L'ART ADMINISTRATIF apporte une contribution théorique en offrant une façon d'évaluer comment les directeurs d'établissement d'enseignement peuvent influencer une puissance d'agir (Clausewitz dans Chaliand, 2006) qui constitue une capacité politique (Painter & Pierre, 2005). Le cadre de référence répond aux questionnements soulevés dans l'étude de la problématique, en offrant une façon d'analyser comment les directeurs d'établissement peuvent assumer un rôle stratégique.

³⁴⁹ Un environnement hostile aurait tendance à justifier la centralisation hiérarchique (Minzberg, 2011).

³⁵⁰ Nous avons soulevé plus tôt que ces enjeux peuvent se manifester sous plusieurs formes au quotidien (Annexe A). Ils demandent à être traités au regard des encadrements nationaux. Ils peuvent aussi concerner des enjeux qui opposent les attentes du CE, de la commission scolaire, du MELS, et des citoyens.

Une contribution théorique de la thèse est d'accorder une importance stratégique au poste de directeur d'établissement d'enseignement qui puisse correspondre aux particularités d'une forme hybride de gouvernance (Kooiman, 2003; Bogason 2006, Livian, 2009). C'est-à-dire, qui intègre plusieurs systèmes logiques, avec leurs attentes paradoxales (Bourgault, 2001; Kettl, 2002; Emery et Giaque, 2005; Olsen, 2005; Bogason, 2006). Nous avons associé ce contexte à la NGP. Dans cette optique, l'ART ADMINISTRATIF situe les directeurs d'établissement d'enseignement en un positionnement central (Broom et Selznick, 1958), au centre de gravité (Chaliand, 2006) de la stratégie d'intervention du MELS, parce qu'ils peuvent potentiellement influencer les diverses parties prenantes qui animent ces différents systèmes. La centralisation des fonctions stratégiques au niveau de la direction générale du ministère ou, tout au plus, des commissions scolaire, suggère plutôt un mode de gouvernance hiérarchique.

Une autre contribution théorique de cette thèse est de lier une fonction stratégique – l'ART ADMINISTRATIF – à un jugement esthétique. Ce lien avec *Le Beau artistique* (Hegel, 1979) apporte un contenu original au cadre de référence. Il soulève le besoin de transcender l'entendement formel et le processus séquentiel de la décision politique (Anderson, 2000). Le milieu académique n'entretient habituellement pas ce genre de discours (Strati et al, 2002). Ce lien est audacieux dans une recherche scientifique et dans un contexte social qui choisit la voie de la sécularité³⁵¹ (Habermas, 2008). Par contre, le repli sur une justice positive³⁵² laisse un vide qui ne peut être comblé par la morale religieuse ou une éthique déterministe. Le jugement esthétique (Kant, 1976; Hegel, 1979; Schiller, 2004) explique ce qui peut combler ce vide lorsqu'il se manifeste.

En continuité au point précédent, notre cadre de référence adapte le modèle de Lemieux (2006). Nous avons utilisé le modèle de Lemieux (2006) pour établir si les directeurs des établissements d'enseignement pouvaient occuper un positionnement central (Broom et Selznick, 1958). Nous avons pu alors déterminer s'ils pouvaient occuper une position structurale d'acteur dominant, et ainsi expliquer les conditions propices à la résolution de la problématique posée, en fonction des relations d'influence. Nous avons adapté le modèle en ajoutant la condition que les répondants activement impliqués dans la recherche de solutions devaient ressentir que l'influence des

³⁵¹ Une voie qui rejette à la faveur d'une justice positive, ce qui pourrait être interprété comme la moralité, au sens d'un ethos religieux sur ce qui est bien ou mal.

³⁵² En référence à une justice légale, mais aussi toute codification des standards éthiques d'une profession.

directeurs, à leur endroit, devait être « davantage positive ». Cette addition a pour effet d'établir la présence de conditions propices à un jugement esthétique, du fait que le jugement esthétique ne s'impose pas (Strati, 2004). Il fait appel à un sentiment intériorisé transcendant l'entendement formel (Kant, 1976), à la recherche d'une vérité subjective, en connexion avec d'autres personnes (Taylor et Hansen, 2005).

Le cadre de référence utilise l'analyse structurale pour envisager des mécanismes de contrôle et de gestion du risque adaptés aux conditions soulevées dans l'analyse de la problématique. Le rôle stratégique envisagé doit soutenir l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire tout en évitant un comportement arbitraire injustifié. L'ART ADMINISTRATIF ouvre une voie, en plaçant une direction administrative au centre d'interactions qui favorisent la confrontation d'idées, la transparence, afin de traiter les frictions avant qu'elles ne s'amplifient. Le besoin d'exercer une influence « davantage positive » fait appel à une compréhension esthétique partagée qui se négocie (Strati, 2004). La cooptation des parties prenantes (Broom et Selznic, 1958 ; Selznic, 1966) s'ouvre à une validation intersubjective (Kant, 1968 ; Habermas, 2008) qui répond au besoin de créer une culture collective de réflexion et de mise en commun (MELS, 2008).

Le modèle proposé expose une dimension stratégique qui ne saurait échapper à l'identité professionnelle des directeurs des établissements d'enseignement, dès lors que l'État favorise la décentralisation, comme moyen de produire une offre diversifiée, adaptée aux besoins évolutifs de sa population et des élèves (MELS, 2008). Comme cette fonction stratégique ne ressort pas de celles répertoriées pour décrire le rôle typique d'un directeur d'établissement d'enseignement, cette thèse apporte un contenu théorique pertinent. Selon Brassard, Cloutier et al (2004), les interprétations de l'identité professionnelle du poste de directeur divergent, leur autonomie serait difficile à assumer (Bisailon *et al*, 2009), alors que les fonctions d'intendance auraient tendance à s'imposer au détriment du rôle pédagogique (Brassard, Brunet *et al*, 2004 ; Lessard, Henripin et Larochelle, 2007, dans Poirel et Yvon, 2012, p.97). Cette thèse traite de la professionnalisation du rôle de directeur d'un point de vue plus global que celui offert par une interprétation qui se limiterait aux fonctions d'intendance et de direction pédagogique. Cet apport théorique ouvre le terrain de la stratégie aux directeurs d'établissement d'enseignement. Comme il ne leur serait pas naturel d'occuper ce terrain (R-MELS, DGAAE), les retombées potentielles sont plus

importantes. L'ART ADMINISTRATIF devrait aussi pouvoir s'appliquer à d'autres secteurs de l'administration publique que le MELS, et justifier des recherches dans ces secteurs, bien que les prétentions de cette étude ne peuvent que suggérer cette possibilité.

L'ART ADMINISTRATIF chevauche des champs d'intérêt partagés par d'autres disciplines. Par exemple, nous avons soulevé que certaines approches de management et de leadership étaient plus compatibles avec l'ART ADMINISTRATIF. Plus spécifiquement, la proximité du terrain et l'importance accordée au contrôle des moyens d'action normatif et relationnel offrent l'occasion d'explorer les attributs de leadership, dans l'optique d'un rôle stratégique. Ces intérêts partagés étendent la portée des réponses à la problématique posée à d'autres champs disciplinaires. Elle augmente les possibilités de recherches, ne serait-ce que pour explorer le terrain que cette recherche n'exploite pas.

Analyser une politique publique en évaluant sa solidité (fragilité) en son « centre de gravité » (Clausewitz dans Beyerchen 1974, Hahlweg, 1980; Chaliand, 2006) présente une façon simple de se prononcer sur les capacités structurantes de l'administration publique, dans un secteur précis d'activités. Cette approche met sous tension les capacités administratives avec les capacités étatiques. Elle précise l'importance du rôle stratégique soulevé par la question générale de recherche, et que nous pouvons traiter en tant que capacité politique.

Notre analyse des H1 à H5 aura permis de nuancer notre modèle en discernant le noyau dur du concept, du contenu périphérique qui forme une ceinture de protection. Il est ainsi possible de discerner les concepts qui ne peuvent être retirés au prix de rejeter le modèle, des concepts qui peuvent être précisés. Les constats 6, 7 et 8 ont permis d'améliorer le modèle au-delà des hypothèses posées. Enfin, l'interprétation des facteurs habilitants et inhibiteurs offre une meilleure compréhension des conditions propices à l'ART ADMINISTRATIF. De pair avec les résultats de l'analyse comparative, ces facteurs contribuent à l'élaboration de notre modèle d'analyse ainsi qu'à la préparation de recherches futures.

Le cadre de référence se prête à une recherche exploratoire. D'un point de vue méthodologique, la présente recherche a permis de tester un modèle qui ouvre la voie à l'étude de cas

additionnels. Le questionnaire utilisé pour les entrevues semi-dirigées peut éventuellement servir à une approche plus extensive qui permettrait de préciser la relation entre les valeurs de l'influence exercée aux trois étapes $P_{1,2,3}$ et les différentes valeurs accordées au contrôle des moyens d'action X_n . Par exemple, il pourrait être possible de mesurer les variations de P_n en fonction de la variété et de l'importance des X_n . L'évaluation de la robustesse du centre de gravité de la stratégie de mise en œuvre de la politique d'éducation pourrait alors prétendre à une plus grande validité externe.

Le concept invite à un approfondissement de la « formation politique et citoyenne des administrateurs publics »³⁵³, ainsi qu'au développement des compétences qui permettent à une direction administrative d'assumer une fonction stratégique. Sans pouvoir généraliser, les résultats laissent croire qu'en pratique, un directeur d'établissement d'enseignement pourrait adopter un comportement passif, mais conforme aux exigences explicites, ou inversement, complaisant à la volonté de l'équipe-école, alors qu'une situation comporterait des irrégularités ou des injustices systémiques. Cette thèse explore une avenue qui s'étend aux dimensions politique et éthique de la problématique posée.

En somme, ce concept, l'ART ADMINISTRATIF, nous apparaît nécessaire pour que l'autonomie attendue d'une organisation publique ou quasi publique puisse insuffler la créativité attendue par les plus récents modes de structuration qui prennent en compte les compétences d'une main-d'œuvre qualifiée (Osborne et Gaebler, 1993; Aucoin et Barkvis, 2003). En évaluant la capacité des directeurs de trois établissements à exercer un rôle stratégique, nous offrons une solution possible à la problématique soulevée. Cette solution consiste à appuyer une puissance d'agir qui vient de l'intérieur, tout en demeurant délibérément arrimé aux enjeux qui affectent l'élaboration d'une politique publique. Aussi longtemps que la politique d'éducation reconnaît le besoin d'adapter le Régime pédagogique, il sera pertinent de préciser comment les directeurs rempliront ce rôle stratégique. Les résultats obtenus suggèrent qu'il y a lieu de poursuivre les recherches puisque le terrain arpenté ne semble pas être occupé par les directeurs des établissements publics, bien que ceux-ci soient au cœur de la stratégie d'intervention du MELS.

³⁵³ Comme l'*Innere Führung* (BMVg) littérairement traduit par « direction qui vient de l'intérieur » pour référer à un programme de formation politique et citoyenne.

10.5.3 Limites et apports de la thèse

Limites

Les prétentions de cette thèse sont limitées par les choix épistémologique et méthodologique qui guident la recherche. Ces limites peuvent être interprétées comme des désavantages en comparaison à d'autres approches. Le positionnement ontologique et épistémologique « réaliste critique » guide les bases philosophiques de cette thèse, se veut critique des structures non apparentes. Il offre une compréhension stratifiée de la réalité (Sayer, 2004). Une distinction est ainsi apportée entre une capacité qui peut réellement exister, celle qui est présente, et la manifestation partielle de cette présence. Cette lecture rend plus complexe l'analyse interprétative. Le passage d'un niveau d'interprétation à un autre est plus difficile à prouver, comparativement aux critères plus familiers de l'approche positiviste.

Le devis de recherche faisait appel à des candidats représentatifs du phénomène recherché, c'est-à-dire, à des individus motivés, capables d'innover et de prendre en charge des situations complexes. Ce biais de sélection donne un aperçu de l'influence des directeurs d'établissement d'enseignement dans un contexte propice à des manifestations idéales de l'ART ADMINISTRATIF. La structure de preuve a posé les conditions idéales à être remplies auprès de cet échantillonnage, pour établir que le phénomène puisse réellement exister. Nous avons relevé des manifestations. Toutefois, cette approche ne permet pas d'évaluer à quel point la capacité est présente et qu'elle s'étend à la population des cas.

L'envergure du travail de cette thèse de doctorat est limitée. Il aurait été intéressant d'étendre l'étude à d'autres cas, notamment dans le secteur public. Des cas additionnels auraient pu aussi inclure plus de répondants, avec une mixité de candidats représentatifs et non représentatifs. Idéalement, en supposant que le protocole éthique aurait pu être respecté³⁵⁴, un cas atypique du phénomène recherché aurait pu se prêter à des contrastes plus marquants. Le Cas-0 compense

³⁵⁴ Représenter l'ART ADMINISTRATIF comme un idéal et puis sélectionner un cas non représentatif exposerait le directeur à une évaluation défavorable. Notre protocole éthique s'adressait à des répondants supposément représentatifs. Le risque posé aux directeurs et autres répondants était donc réduit.

quelque peu cette lacune, sans toutefois pénétrer au cœur d'un établissement pour approfondir notre compréhension des obstacles à l'ART ADMINISTRATIF.

La proximité du terrain crée un rapprochement entre les enjeux qui relèvent de la stratégie, du management ainsi que du leadership. Les frontières entre ces champs disciplinaires pourraient sembler s'estomper. La fonction stratégique pourrait alors être abordée dans l'optique du management des organisations publiques (microgouvernance), plutôt que du management des politiques publiques (mésogouvernance). Le risque est de voir en l'ART ADMINISTRATIF, uniquement ce qu'il a de commun avec d'autres disciplines, et perdre de vue la dimension stratégique que nous apportons. Si ce risque était fondé, le concept pourrait être considéré comme moins pertinent, et la portée de cette thèse pourrait être plus limitée.

Notre intérêt général de recherche porte sur l'ART ADMINISTRATIF dans sa mise en application aux institutions publiques québécoises. Elles existent dans un encadrement légal et éthique qui enveloppe l'administration publique québécoise, et qui se précise dans chacun de ses secteurs d'activité. Cette thèse ne s'est pas attardée à approfondir la réflexion sur cet encadrement, et d'élaborer des exigences éthiques et légales qui pourraient encadrer formellement l'exercice de l'ART ADMINISTRATIF.

L'ART ADMINISTRATIF s'est inspiré de Clausewitz (Hahlweg, 1980, Chaliand, 2006) et de l'art opérationnel, présenté comme doctrine militaire (Jarymowycz, 2010). L'art opérationnel concerne des fonctions de mésogouvernance d'un théâtre d'opérations. Le concept est peu connu. Certains principes avancés par Clausewitz (Hahlweg, 1980) peuvent être adaptés à une utilisation plus contemporaine, dans leur mise en application à un autre secteur d'intervention de l'État. Cependant, parce que l'ART ADMINISTRATIF introduit des concepts peu répandus, il pourrait être plus difficile à saisir.

L'analyse institutionnelle est une approche conventionnelle qui évalue les capacités administratives, et non les effets sociaux. Notre étude de cas multiples ne peut prétendre évaluer les impacts ni la teneur des innovations d'un établissement comparativement à un autre. Nous avons fait appel à l'analyse structurale pour mettre à jour des structures causales. Nous

n'avons pas évalué la performance. Le modèle pourrait être marginalisé à la faveur de mesures plus directes d'évaluation du rendement et d'efficacité.

Nous avons déjà soulevé que l'étude de cas a pour désavantage la faible validité externe, associée à ce choix méthodologique. Contrairement aux recherches quantitatives, la collecte de données ne se prête pas à des généralisations par inférence statistique. Les études de cas ont également pour limite de s'appuyer sur des informations partielles. Ces biais affectent aussi la validité interne de la recherche. Le traitement de ces informations s'expose à une manipulation et à un biais dans l'interprétation des résultats. (Gauthier, 2003, p.167)

Apports

Le positionnement épistémologique, les choix méthodologiques, les objectifs de cette thèse, ainsi que l'analyse des résultats sont tous alignés. Le but n'était pas de rapporter fidèlement à quel point l'ART ADMINISTRATIF serait mis en application dans le système d'éducation, mais plutôt d'explorer si et comment le concept peut s'appliquer aux établissements d'enseignement. L'objectif principal de la thèse a été atteint dans les contraintes des conditions établies au départ, et apporte des réponses à la problématique soulevée.

L'ART ADMINISTRATIF introduit un concept issu d'une époque antérieure et limité aux opérations militaires, pour l'adapter à une forme plus contemporaine de gouvernance, dans un autre secteur d'activité, en établissant des rapprochements avec un contenu théorique et des préoccupations « actuels ». Cette démarche a aidé à préciser un objet théorique ainsi qu'à élaborer un cadre de référence original qui rassemble différents concepts. L'analyse structurale offre un cadre intégrateur transdisciplinaire, où chaque moyen d'action pénètre différentes dimensions.

Par ailleurs, le cadre de référence et le devis de recherche ont permis de structurer les entrevues semi-dirigées auprès d'un échantillonnage représentatif du phénomène recherché. Bien que cette recherche soit essentiellement qualitative, cet encadrement aide à interpréter systématiquement comment les mécanismes générateurs peuvent s'activer pour exercer l'ART ADMINISTRATIF. Ces conditions contribuent à augmenter la validité interne de cette thèse.

Notre recherche a arpenté un terrain encore peu exploré, à un moment où les citoyens et le gouvernement se questionnent sur la structure du système d'éducation, la pertinence des commissions scolaires, et la capacité des établissements d'enseignement de pouvoir réagir rapidement aux situations irrégulières. Les questionnements ne peuvent faire autrement que de converger sur le rôle stratégique des directeurs d'établissement. Ils doivent habiliter une équipe-école qui tient à son autonomie professionnelle, mais qui devrait également travailler en équipe, tant entre enseignants, qu'avec les autres parties impliquées. Le MELS tente depuis 1998 de migrer vers un modèle plus souple, innovateur, et propice à l'apprentissage collectif. Pour que cette image puisse se réaliser, les directeurs d'établissement ont un rôle important à remplir pour rendre possible le passage d'une gestion bureaucratique à une gestion plus stratégique (St-Pierre, 2004 dans MELS, 2008), et cette thèse s'intéresse à ce rôle.

L'éthique suivie pour cette recherche fut contraignante, mais ajoute à la validité interne de l'étude. Les établissements sélectionnés n'étaient sous aucune pression externe de participer. Il fut en contrepartie plus difficile de recruter des directeurs d'établissement, mais ceux qui se sont portés volontaires correspondaient plus étroitement aux caractéristiques recherchées.

Les trois établissements étudiés offraient d'excellents terrains d'enquête qui permettaient de différencier les interprétations. Leurs différences se prêtaient bien à une analyse comparative. Chaque établissement opère dans un milieu urbain qui évolue, se diversifie, et se complexifie. Les trois écoles offrent des programmes particuliers, et avaient été exposées à des événements significatifs au cours de la dernière année. Ces établissements laissaient présager la présence des conditions pouvant justifier l'ART ADMINISTRATIF. De plus, la sélection d'établissements d'enseignement privés a permis de prendre en considération un fonctionnement au sein d'un système plus décentralisé, où l'autonomie est au cœur de l'approche institutionnelle avec l'appui de la FEED. Pour prendre conscience des conditions favorables à l'autonomie des établissements d'enseignement, il est pertinent de regarder là où il est possible de la trouver, et de comparer les mécanismes d'encadrement qui s'appliquent.

Cette thèse explore un rôle stratégique correspondant aux particularités recherchées d'un mode de gouvernance. L'ART ADMINISTRATIF investit des attentes dans la base d'action la plus

susceptible de porter un jugement esthétique, dans le contexte de la nouvelle gouvernance publique. Le modèle proposé a pour avantage de tenir compte d'une structure de rôles plutôt que d'un seul rôle. Le concept n'affecte pas uniquement les directeurs. Il concerne un mode de gouvernance qui affecte toutes les parties prenantes.

Une autre force de cette recherche est d'avoir soulevé un ensemble de questions que les répondants ne se posaient pas, si non, que superficiellement. Il y a par conséquent un champ de connaissances à approfondir, à conscientiser, et à opérationnaliser pour une mise en application au quotidien. L'ART ADMINISTRATIF expose l'administration publique à un ordre de pensée auquel il sera difficile de ne pas se rapporter, une fois le concept assimilé.

Cette recherche n'avait pas pour but de se prononcer sur le futur des commissions scolaires, mais les indices recueillis suggèrent qu'actuellement, au-delà de la question de réaménagement des ressources, plusieurs directeurs d'établissement éprouveraient des difficultés à combler le vide. L'ART ADMINISTRATIF soulève une prise de conscience des enjeux de gouvernance devant être approfondis, maintenant que la question se pose, et ceci, que les commissions scolaires perdurent ou non. Le concept affecte nécessairement la relation entre les établissements et la DG de leur commission scolaire, au-delà des moyens plus formels de contrôle, comme la GPR par exemple.

Finalement, aux questions posées sur le bienfondé des commissions scolaires, se pose un regard toujours plus critique de la présence d'un réseau d'établissements d'enseignement privés subventionnés. L'accessibilité est un enjeu sociopolitique qui affecte les conditions de système qui appuient un tel objectif. Il y a donc lieu dans le réseau privé d'intervenir sur les règles du jeu, en démontrant l'affinité avec l'intérêt public. Ces occasions d'agir sont propices à l'ART ADMINISTRATIF. Cette thèse justifie d'étendre l'intérêt de recherche à ce milieu.

11 CONCLUSION

Cette thèse s'est penchée sur le rôle stratégique des directions administratives lorsqu'elles sont confrontées à des situations irrégulières. Ces situations plus délicates sont des occasions d'établir une jonction stratégique entre l'action des administrateurs publics de terrain, et le processus d'élaboration d'une politique publique. Cette fonction stratégique contribue au développement de la capacité politique de l'administration publique. Elle repose sur un jugement esthétique, inspiré par *Le Beau artistique* (Hegel, 1979). C'est pour cette raison que nous avons intitulé ce rôle stratégique « l'ART ADMINISTRATIF ».

Trois études de cas, conduites auprès d'établissements d'ordre d'enseignement du primaire, ont permis d'évaluer comment un directeur pouvait remplir ce rôle stratégique. Nous avons considéré que les postes de directeurs d'établissement pouvaient occuper le centre de gravité de la stratégie d'intervention du MELS, parce que les établissements d'enseignement sont tenus d'adapter le Régime pédagogique du Ministère aux besoins spécifiques de la population. L'autonomie accordée aux établissements d'enseignement repose sur des bases démocratiques. Elle mise sur la participation de l'équipe-école, ainsi que sur la présence d'un conseil d'établissement. Les directeurs sont ainsi placés au centre de liens d'influence où se superposent, parfois paradoxalement, les besoins d'autonomie professionnelle, de travailler en équipe, et de satisfaire des exigences bureaucratiques.

Pour interpréter la capacité des directeurs d'établissement d'enseignement à assumer un rôle stratégique, nous avons évalué l'influence qu'ils pouvaient exercer sur les différentes parties prenantes en cause, lors de la mise en œuvre du projet éducatif de leur établissement. La présence de situations irrégulières offre l'occasion de tenir un rôle actif, d'exercer un pouvoir discrétionnaire, et d'habiliter une puissance d'agir. L'analyse comparative de trois études de cas devait préciser, par l'entremise d'hypothèses de départ, si et comment les directeurs peuvent remplir cette fonction stratégique – l'ART ADMINISTRATIF – tout en discernant les capacités potentiellement réelles, de celles présentes.

À la lumière des données recueillies, nous n'avons pu déceler, à l'EP1, une manifestation idéale des hypothèses 1 et 4, concernant la latitude à pouvoir remettre en question les encadrements généraux, et le contrôle du moyen d'action normatif. Les résultats obtenus de l'EP2 et l'EP3 tombent pour leur part quelque peu à court des conditions idéales posées à l'hypothèse 3 concernant l'inclinaison positive de l'influence des DG. Les situations irrégulières se prêtent à l'ART ADMINISTRATIF, mais lorsqu'un redressement se fait attendre, la fonction de soutien du CA à l'endroit du DG peut céder le pas à celle de contrôle. Il est alors plus difficile pour le DG d'être le représentant à temps plein du CA, et d'entretenir des liens réciproques d'influence positive. Il en va de même lorsque la continuité et la planification administrative sont rigoureusement privilégiées.

L'analyse de l'ensemble des résultats permet de conclure que l'ART ADMINISTRATIF est une fonction stratégique à la portée des directeurs d'établissement d'enseignement. Aucun des trois établissements d'enseignement sélectionnés n'offrait une manifestation parfaite du concept, mais, lorsque considérées simultanément, les trois études de cas laissent entrevoir que la capacité à tenir ce rôle stratégique puisse être réelle. Notamment, les directeurs peuvent exercer le contrôle des moyens d'action leur permettant d'occuper la position structurale d'acteur dominant. Pour que ce rôle stratégique soit présent, et qu'il puisse se manifester plus librement, certaines conditions pourraient être favorables. Nous avons soulevé plusieurs de celles-ci, sous forme de facteurs inhibiteurs et habilitants.

Ces résultats partiels ne permettent pas d'évaluer à quel point l'ART ADMINISTRATIF serait présent, dans le système d'éducation du Québec. En combinant les indices obtenus de l'analyse du Cas 0, une image préliminaire se profile, et celle-ci suggère que les directeurs des établissements publics pourraient être peu enclins à couvrir ce terrain stratégique. Puisque le réseau public comprend la grande majorité des établissements d'enseignement, si ces indications s'avéraient représentatives, les directeurs d'établissement pourraient éprouver des difficultés à occuper, collectivement, le centre de gravité de la stratégie intentionnelle d'intervention du MELS qui mise sur l'autonomie des établissements d'enseignement.

Notre analyse apporte des distinctions entre les établissements du réseau privé et public. Le réseau privé est structuré de façon à privilégier l'autonomie des établissements tels que l'EP2 et l'EP3, et canalise une influence ascendante vers le MELS, par l'entremise de la FEPP. Le désign institutionnel du réseau public pourrait être moins propice à l'ART ADMINISTRATIF, dans les conditions actuelles. La structure du réseau public s'avère plus complexe. Il semble relativement plus difficile pour un directeur d'un établissement public d'échapper à l'attraction du pouvoir hiérarchique qui le limiterait plus facilement au rôle d'exécutant.

En somme, l'étude de cas multiples, la validation des hypothèses de départ, la présentation de constats additionnels et des facteurs propices à l'ART ADMINISTRATIF permettent d'atteindre les objectifs de cette thèse, tout en respectant le protocole éthique de recherche. Nous avons pu explorer si et comment les directeurs des établissements d'enseignement pouvaient remplir ce rôle stratégique, en analysant les liens d'influence lors de situations irrégulières qui posaient un intérêt sociopolitique. Le processus de sélection des établissements a été ardu, mais beaucoup plus révélateur que si la participation n'était pas venue de directeurs eux-mêmes. Les nombreux refus ont été porteurs d'informations très utiles qui complètent les trois études de cas. Ce parcours a permis d'inclure les établissements d'enseignement du réseau privé, ce qui n'était pas initialement prévu. Le but n'était pas non plus d'établir à quel point le concept serait mis en pratique dans le réseau public. Dans une perspective épistémologique *réaliste critique*, l'important était de trouver des cas propices à l'étude de l'ART ADMINISTRATIF.

Cette thèse a d'original d'avoir introduit l'ART ADMINISTRATIF, et exploré comment le concept pouvait s'appliquer au secteur de l'éducation. Les compétences professionnelles explicitement attendues des directeurs d'établissement d'enseignement ne couvrent que superficiellement la fonction stratégique que nous leur imputons. Par conséquent, la problématique soulevée n'est pas nécessairement flagrante, bien qu'elle soit pertinente. Nous avons donc exploré un concept peu exploité, et testé un modèle d'analyse qui pourrait être repris dans une étude plus extensive. Le concept présenté invite aussi à considérer ce qu'il a de commun avec d'autres disciplines, et ce qui pourrait s'appliquer à d'autres secteurs.

L'analyse des résultats a permis aussi de préciser les éléments périphériques qui forment la ceinture de protection du noyau dur du modèle conceptuel présenté. Certaines conditions sont apparues plus importantes, notamment, le contrôle des moyens d'action relationnel et normatif. Ces moyens d'action sont au cœur de la manifestation d'un jugement esthétique qui expose ses limites à une critique intersubjective. L'analyse des conditions propices à l'ART ADMINISTRATIF offre aussi une compréhension plus complète de l'environnement dans lequel le concept peut s'appliquer. Cette thèse répond à la question de recherche, et améliore les connaissances permettant d'y répondre.

Le sujet de cette thèse est d'actualité parce qu'il soulève les implications stratégiques qui vont de pair avec l'autonomie des établissements d'enseignement. L'identité professionnelle du rôle des directeurs d'établissement mérite d'être davantage précisée. Les questions plus courantes s'attardent plutôt à l'équilibre entre les fonctions d'intendance par rapport à la gestion pédagogique. Les écoles publiques existent dans la structure hiérarchique d'une commission scolaire. L'autonomie et le rôle des directeurs des établissements d'enseignement pourraient être interprétés dans les limites traditionnelles de cet encadrement.

Nous avons accordé une importance fondamentale au libre arbitre, à l'exercice du pouvoir discrétionnaire des administrateurs publics, et à la faculté des directeurs de poser un jugement esthétique, inspiré par *Le Beau artistique*. C'est un sujet « mou » par rapport aux connaissances qui relèvent de l'entendement formel et des décisions pragmatiques. Mais, c'est un sujet qui s'ouvre sur la créativité et l'apprentissage collectif. Le sujet est intellectuellement stimulant. Lors de situations irrégulières, la rigueur administrative et le bon jugement ont besoin de coexister, si les circonstances particulières des citoyens doivent être prises en considération.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSEN, Jon Aarum (2010). « Public vs Private Managers : How Public and Private Managers Differs in Managing Behavior » dans *Public Administration Review*, January|February 2010, p.131-141
- ANDERSON, James E. (2000). *Public policymaking : an introduction*. 4th ed. Boston: Houghton Mifflin Co. 351 p.
- AUCOIN, Peter (2000). « Beyond the 'New' in Public Management Reform in Canada: Catching the Next Wave? » dans Christopher Dunn, *The Handbook of Public Administration*, Oxford University Press, 556p., p.37-52, ISBN 0-19-54510-8.
- AUCOIN, Peter et Herman Barkvis. (2003). *Public Service Reform and Policy capacity: Recruiting and retaining the Best and the Brightest?* Prepared for Workshop, April 5-6, on "Challenges to State Policy Capacity : Global Trends and Comparative Perspectives", City University of Hong Kong. School of Public Administration, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, 28 p.
- BASS, B. M. Et Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire; Third edition, Manual and Sampler Set*. Lincoln: Mind Garden.
- BEARFIELD, Dominic A., et Warren S. Eller (2008). « Writing a Literature Review: The Art of Scientific Literature », dans *Handbook of Research Methods in Public Administration*, Boca Raton, CRC Press, edited by Kaifeng Yang et Gerald J. Miller, 959p., p.61-72
- BERNARD, Louis (2009). « L'évolution du rôle de la haute fonction publique au Québec » dans *Télescope*, hiver 2009, p. 92-101
- BERTHELOT, Jean-Michel (1990). *L'intelligence du social*. Presses universitaires de France, Paris, collection Sociologie d'aujourd'hui, 249p.
- BISAILLON, Robert (1993). « Pour un professionnalisme collectif », dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XIX, no 1, p.225 à 232.
- BISAILLON, Robert, Paul Inchauspé, Denis Massé, Diane Miron, Serge Morin, Jean Sauvageau (2009). *Un collectif pour l'éducation. L'école comme établissement d'enseignement et la réussite. De l'accessibilité à l'école à la réussite dans l'école*. Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement, Montréal (Anjou), 50p.
- BOGASON, Peter (2006) « Networks and Bargaining in Policy Analysis » dans *Handbook of Public Policy* Edited by B. Guy Peters & Jon Pierre, 512 p.

- BOLTANSKI, Luc et Laurent Trévénat (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Nrf essais, éditions Gallimard, Paris, 483p.
- BOUCHARD, Marie J., Benoît Lévesque et Julie St-Pierre (2008) « Modèle québécois de développement et de gouvernance. Entre le partenariat et la concurrence? ». Chapitre dans *Gouvernance et intérêt général dans les services sociaux et de santé*, CIRIEC sous la direction de Bernard Enjolras, Publication Peter Lang, éditions scientifiques internationales, Bruxelles, 266p.
- BOURDIEU, P. (1980). « Le capital social : notes provisoires », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol 31, p.2-3
- BOURGAULT, Jacques (2001). « *La gestion horizontale* », *Horizontalité et gestion publique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p.25-47, chapitre 1, 355 p., ISBN 2-7637-7889-5
- BOURGON, Jocelyne (2006). *À l'Écoute, Responsable et Respecté. Vers une « nouvelle » théorie de l'administration publique*. Texte présenté dans le cadre de la cinquième conférence Braibant, Bruxelles le 22 mars 2006 comme ambassadrice du Canada auprès de l'OCDE
- BOVAIRD, Tony (2008) « Emergent Strategic management and Planning in Complex adaptive Systems », dans *Public Management Review* Routledge, Vol 10, Issue 3, p.320-338
- BRADY, F. Neil, David W. Hart (2006). « An Aesthetic Theory of Conflict Administrative Ethics », dans *Administration & Society*, Sage Publications, Vol. 38, No. 1, p.113-134
- BRASSARD, André, Luc Brunet, Sylvie De Saedeleer (2004). « Les effets de la décentralisation dans les systèmes scolaires à l'extérieur du Québec », dans *La décentralisation au partenariat, Administration en milieu scolaire*, 268p., sous la direction de Marjolaine Saint-Pierre et de Luc Brunet, Presses Université du Québec, p.65-120. ISBN 2-7605-1283-5
- BRASSARD, André, Martine Cloutier, Sylvie de Saedeleer, Lise Corriveau, Régeant Fortin, Arthur Gélinas, Lorraine Savoie-Zack (2004). « Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaires » dans *Revue des sciences de l'éducation*, [en ligne], Volume 30, numéro 3, p.487-508. ISSN 1705-0065
- BRASSARD, André. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : FQDE, 158p.
- BROOM Leonard et Philip Selznick (1958) *Sociology*. Evanston Il, 2nd Edition, Row, Peterson and Company, US 661p.
- BRYSON, John M. (2003). « Strategic Planning and Management » dans *Handbook of Public Administration*, édité par B. Guy Peters & Jon Pierre, London: Sage, p. 38-46.

- CASSOU-NORQUÈS, Pierre (2012). *Les démons de Gödel, Logique et folie*, Éditions du Seuil, sciences, 419 p. ISBN 978-2-7578-2834-2
- CATTONAR, B. Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M., Bourque, J. et Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école du Canada : contexte, profil et travail*. Rapport de recherche, Grands travaux de recherche du CRSH.
- CHALIAND, Gérard (2006). *De la guerre, Carl von Clausewitz*. Traduction de l'Allemand par Lurent Murawiec, présenté par G. Chaliand. Librairie académique Perrin, 348 p.
- CHIA, Robert (2002). « Philosophy and Research. The Production of Management Knowledge: Philosophical Underpinnings of Research Design » dans *Essential Skills for Management research*, édité par David Partington, SAGE Publications, London – Thousand Oaks – New Delhi, p. 1-19.
- DUNOON, Don (2002). « Rethinking Leadership for the Public Sector » dans *Australian Journal of Public Administration*, Vol 61, no 3, p.3-18
- CLEARY, Robert E. (2000). “The Public administration doctoral dissertation re-examined: an evaluation of the dissertations of 1998”, *Public Administration Review*, vol. 60 (September/October), p. 446-455, ISSN 0033-3352
- COLEMAN, J. (1988). « Social Capital in the Creation of Human Capital », dans *American Journal of Sociology*, Vol 94, p.95-120
- COOMBS, et Hillier (2007). « De l'art opérationnel en Afghanistan après le conflit » dans la *Revue militaire canadienne*, Vol 6, no3.
- CORRIVEAU, L. (2004). « Identification professionnelle ou suridentification à la profession ? La situation de directrices et de directeurs d'établissements scolaires québécois » dans *Éducation et francophonie*, Vol : 32, no 2, p. 95-110
- CROZIER, Michel (1963). *Le phénomène bureaucratique : essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leur relations avec le système social et culturel*, Éditions du Seuil, 412 p.
- DYE, Thomas R. 2005. *Understanding public policy*. 8th ed. Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall, 356p.
- EASTON, J., et Bennet, A., L. (1993). « School reform: Chicago teachers and principals respond », dans *New Directions for Program Evaluation*, Vol 59, p. 29041.
- EISENHARDT, Kathleen M. (1989). « Building Theories from Case Study Research, dans *Academy of Management Review*, 1989, Vol. 14, No. 4, p. 532-550

- ENJOLAS, Bernard (2008) *Gouvernance et intérêt général dans les services sociaux et de santé*, CIRIEC sous la direction de Bernard Enjolras, Publication Peter Lang, éditions scientifiques internationales, Bruxelles, 266p. ISBN 978-90-5201-392-3
- FREDERICKSON, George H. (1971). "Toward a New Public Administration", dans Frank Marini ed., *Toward a New Public Administration : The Minnowbrook Perspective*, Chandler Publishing Company, 372 p., p. 309-331, ISBN 0-8102-0390-1.
- FREDERICKSON, George et Kevin Smith (2003). *The Public Administration Theory Primer*. Westview Press, 279p.
- FRIEDBERG, Erhard (1993) *Le pouvoir et la règle, Dynamique de l'action organisée*, Éditions du Seuil, Paris, 405p.
- GARANT, Patrice (2010). *DROIT ADMINISTRATIF*, 6^e édition, Éditions Yvon Blais, C.P. 180 Cowansville, (Québec) Canada, 1214p.
- GAUTHIER, Benoît (2003). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, 619p.
- GAWTHROP, Louis C. (1998). *Public Service and Democracy ; Ethical Imperatives for the 21st Century*. University of Baltimore, Chatham House Publishers, Seven Bridges Press, LLC, NewYork, 178p.
- GRAVELLE, France (2012). « Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec ? » dans *Éducation et francophonie*, Volume XL, No 1, p.76-93
- GREFFE, Xavier. 1997. *Économie des politiques publiques*. 2e édition ed. Paris: Dalloz. 582 p.
- GWARTNEY, James D., Richard L. Stroup (1997). *Economics Private and Public Choice*, huitième édition, Orlando Fl., The Dryden Press, Harcourt Brace College Publishers, 1084 p., ISBN 0-03-019269-2
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, Tome 2, Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Traduit de l'allemand par Jean-Louis Schlegel. Éditions Fayard, 480p.
- HABERMAS, Jürgen (2008). *Entre naturalisme et religion, les défis de la démocratie*. Traduit de l'allemand par Christian Bouchindhomme et Aleandre Dupeyrix. Éditions Gallimard, 378p.
- HAHLWEG, Werner Dr. (1980), *Carl von Clausewitz, hinterlassennes Werk VOM KRIEGE* [l'oeuvre laissée par Carl von Clausewitz, « de la guerre »] Dümler, Bonn, 19e édition, réimpression inchangée en date de 1991.

- HEGEL, G.W.H (1979). *Introduction à l'esthétique Le Beau*. Traduit de l'Allemand par Samuel Jankéléwitch, Champs classiques, Flammarion, réimpression 2009, 379 p.
- HERSHEY, Paul (1989). *Le Leader situationnel*. Les Éditions D'organisation, Paris, traduit par Henri Allaire, 101p.
- ISSALYS, Pierre et Denis LEMIEUX (2009). *L'action gouvernementale : précis de droit des institutions administratives*, Cowansville, Québec, Ed. Yvon Blais, 1175 p.
- KANDINSKY, Wassily (1989). *Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*, Édition Denoël, pour la traduction française et la préface de Philippe Sers, traduit de l'allemand par Nicole Debrand, traduit du russe par Bernadette du Crest, 211 p.
- KANT, Emanuel (1968). *Critique de la faculté de juger*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, traduction par A. Philonenko, 308p.
- KANT, Emmanuel (1976) *Critique de la raison pure*. Garnier-Flammarion, Paris, traduction de Jules Barni, revue par P. Archambault, Chronologie, présentation et bibliographie de Bernard Rousset, 720p.
- KERNAGHAN, Kenneth, Brian MARSON, Sandfrod BORINS (2001), *L'administration publique de l'avenir*, Toronto, l'institut d'administration publique du Canada, 389 p., ISBN 0-92071596-6
- KETTL, Donald (2002). *The Transformation of Governance – Public Administration for Twenty-First Century America*, Baltimore, Md, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, 204 p.
- KLIJN, Erick-Hans et Koppenjam Joop F.M. (2000). « Public Management and Policy Networks: Foundations of a Network Approach to Governance », dans *Public management* Vol 2, no 2, 23 mars 2006, p.135-58
- KLIJN, Erick-Hans et Koppenjam Joop F.M. (2006). « Institutional Design: Changing institutional features of networks » dans *Public Management Review*, Vol 8, no 1, p.140-160
- KOOIMAN, Jan (2003). *Governing as Governance*. Sage Publications Ltd, London - housand Oaks – New Delhi, reprinted 2005, 249 p. ISBN 0-7619-4035-9
- KNOKE, David (1990). *Political networks: the structural perspective*. Cambridge University Press, 290p.
- KUHN, Thomas S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, Editions Flammarion, 284p.
- LACHAUD, Jean-Marc (2012). *Art et alienation*. Presses Universitaires de France, Paris, 174 p. ISBN 978-2-13-058667-8

- LAPOINTE, Pierre, Rosaline Garon, André Brassard, Philippe Dupuis, Christa Japel et Luc Brunet (2009). *La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec*, projet 2005-AC-103493 [en ligne], Université de Montréal, 87p.
- LASSWELL, Harold D. (2002). "The Policy Orientation" et "World Organization and Society", dans D. Lerne, H. Lasswell & H. Fisher, *The Policy Science*, Standford University Press, 344 p.
- LEITHWOOD, K, Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Menon, N. et Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, Vol6, p.37-67.
- LEMIEUX, Vincent, et Mathieu Ouimet (2004). *L'analyse structurale des réseaux sociaux*, Les Presses de l'Université Laval, 112 p. ISBN 2-7637-8036-9
- LEMIEUX, Vincent (2006). *Le pouvoir et l'appartenance. Une approche structurale du politique, Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 192p. ISBN 2-7637-8360-0
- LINDBLOOM, Charles (1959). « The Science of Muddling Through », dans *Public Administration Review*, (Spring), p. 79-88, Washington, D.C. : American Society for Public Administration, ISSN 0033-3352
- LIPSKY, Michael (1980). *Street Level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russel Sage Foundation, 244p.
- LIVIAN, Yves-Frédéric (2009). *Organisations, theories et pratiques*. 4e édition, Dunod, Paris, p.86-92, chapitre 5, 320p., ISBN 2-10-048478-8.
- LYOTARD, Jean-François (1979) *La condition postmoderne*. Collection « critique », Les Éditions de Minuit, Paris, 109 p.
- MARCH James G. et Johan P. OLSON (1995) *Democratic Governance*, The Free Press New York, 293 p.
- MARK, Melvin M., Gary T. Henry, et George Julnes (2000). *Evaluations : An Integrated Framework for Understanding, Guiding and Improving Public and Nonprofit Policies and Programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 400p.
- MEIER, Kenneth et John Bohte (2001). « Structure and discretion : Missing Links in Representative Bureaucracy », dans *Journal of Public Administration Research and Theory* ; Oct 2001, 11, 4, p.455-470
- MERIKOSKI, Veli (1958) *Le pouvoir discrétionnaire de l'administration*. Bruxelles, Be : Institut des Sciences administratives, 99p.

- MERTON, Robert King (1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Traduit de l'américain et adapté par Henri Mendras, publication A. Colin/Mason, Paris, 384p. ISBN 9782200017736
- MIGUE, Jean-Luc et Gérard Bélanger (1974). « Towards a general theory of managerial discretion ». Dans *Public Choice*, Vol 17 (Spring), p.27-48
- MILLS, Charles Wright (1997) *L'imagination sociologique*. Édition La Découverte, Paris, 229p.
- MEYERS, Marcia K. et Susan Vorsanger (2003). « Street-Level Bureaucrats and the Implementation of Public Policy », dans *Handbook of Public Administration*. Guy Peters & Jon Pierre, éditeurs, Sage Publications. P.245-255
- MINTZBERG, Henry (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éditions d'organisation / Montréal, Éditions Agence d'Arc, 434 p., ISBN 2 10 048478 8
- MINTZBERG, Henry (1986) *Le pouvoir dans les organisations*. Les éditions d'organisation, Paris, et les éditions Agence D'Arc Inc., Mtl, traduit de « Power In and Around Organizations » Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 679 p.
- MINTZBERG, Henry (1994). *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Paris, Dunod, 456 p. ISBN 2 10 002209 1
- MINTZBERG, Henry (2010). *Gérer (tout simplement)*. Les Éditions Transcontinental, traduit de l'anglais (Canada) par Nathalie Tremblay, Montréal, 375p. ISBN 978-2-89472-458-3
- MINTZBERG, Henry (2011). *Voyage au centre des organisations*. Deuxième édition, Éditions d'Organisation, Paris, 703p.
- MOISSET, J.-J., Plante J., et Toussaint, P. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- MOSHER, Frederick C. (1982). *Democracy and the Public Service*. Second Edition, University of Virginia, Oxford University Press, 251p.
- NISKANEN, William (1991) « A reflection on Bureaucracy and Representative Government » dans Blais, André et Stéphane Dion, éditeurs, *The Budget Maximizing Bureaucrat : Appraisal and evidence*, University of Pittsburgh Press, 366p., p.13-19.
- NORTHOUSE, Peter G. (2007). *Leadership Theory and Practice*. Sage Publications Inc, California, Fourth Edition, Western Michigan University, 395p. ISBN 1-4129-4161-X
- OLSEN, Johan P. (2005). « Maybe it is time to rediscover bureaucracy », dans *Journal of Public Administration Research and Theory*, janvier 2006, vol 16:1, p.1-24

- OSBORNE, David and Ted Gaebler (1993) *Reinventing government : how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York : Plume, 405p.
- PAINTER, Martin (2002). « Making Sense of Good Governance » dans *Public Administration and Policy*, Vol 11, no2, p77-100.
- PAINTER, Martin et Jon Pierre (2005). « Unpacking Policy Capacity : Issues and Themes », dans Painter & Pierre, *Challenges to State Policy Capacity, Global Trends and comparative Perspectives*, 287p.
- PEARSON, Carole S. (2012). *The Transforming Leader. New Approches to Leadership for the Twentyfirst century*. Berrett-Koehler Publishers Inc, San-Francisco, Published in Partnership with the Fetzer Institute, 294p.
- PERRY, J.L., et L.R. Wise (1990). « The Motivational Bases of Public Service », *Public Administration Review*, vol 50, no 3, p. 367-373
- PERRY, J.L. (2000). « Bringing society In : Toward a Theory of Public Sector Motivation », *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol 10, n°2, p.471-488
- PETERS, Guy, B. (1996) *La capacité politique des pouvoirs publics d'élaborer des politiques*. Publié par le Centre canadien de gestion, rapport de recherche N° 18, Ministre d'approvisionnement et services Canada, 63 p. ISBN 0-662-62188-3
- PETERS, Guy, B. (2000). « Policy Instruments and Public Management : Bridging the Gaps » dans *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol.10, n°1, p.35-47. ISS008-4840
- PETERS, Guy et Jon Pierre (2006). *Handbook of public policy*. Edited by B. Guy Peters et Jon Pierre, London ; Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 512p.
- PIAGET, Jean (2007). *Le structuralisme*. Presses universitaires de France, Paris, 126p.
- PIERRE, Jon et Guy Peters (2000). *Governance Politics and the State*. New York, Ny : St. Martin's Press. 231 p.
- PITCHER, Margaret (1997). *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations : rêves, réalités et illusions du leadership*. Montréal, Québec Amérique, 265p.
- POISTER, Théodore H. et Gregory D. Streib (1999). « Strategic management in the public sector: concepts, models and processes » dans *Public Productivity and Management Review*
- PUTNAM, Robert D. (1993). « The prosperous Community : Social Capital and Economic Growth », *Current*, 356p., p4-6.

- RHODES, R.A.W. (1997). *Understanding Governance: policy networks, reflexivity and accountability*. Buckingham; Philadelphia : Open University Press, 235 p.
- ROBSON, Colin (2002). *Real world research : a resource for social scientist and practitioner – researchers* . Second edition Blackwell Publishers Inc, USA
- ROJOT, Jacques (2003). *Théorie des organisations*. Édition Eska, Paris, 535p. ISBN 2-7472-0467-7
- SAINT-THOMAS, mère (1878). *Les Ursulines de Québec depuis leur établissement jusqu'à nos jours. Tome second, Livre quatrième, 1700-1959, de l'éd. originale, 2^e éd.*, Québec, C. Darveau, 434 p.
- SANDFORT, Jodi R. (2000). « Moving Beyond Discretion and Outcomes: Examining Public Management from the Front Lines of the Welfare System », dans *Journal of Public Administration Research and Theory* Vol. 10, no. 4, p.729-56.
- SAYER, Andrew (2004). *Realism and Social Science*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi, 211p.
- SENGE, Peter M. (2000) *La Cinquième discipline le guide de terrain : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : First, 673p.
- SELZNICK, Philip (1958). *Sociology : a text with adapted readings*. 2nd Edition. Evanston, IL : Row, Peterson and Compagny, 661p.
- SELZNICK, Philip (1966). *TVA and the Grass Roots, A study in the Sociology of Formal Organization*. Harper Torchbooks, The Academy Library Harper & Row, Publishers, NY, 274p.
- SCHILLER, Friedrich (2004). *On the Aesthetic Education of Man*. Traduction de l'allemand à l'anglais par Reginald Snell, Dover Publications Inc., N.Y., 146p.
- SIMON, Herbert A. (1946). « The Proverbs of Administration », dans *Public Administration Review* (Winter), p. 53-67, Washington D.C. : American Society for Public Administration, ISSN 0033-3352
- SIMON, Herbert A. (1976). *Administrative Behavior*, 3rd Edition. The Free Press, Collier MacMillan Publishers, London. 364 p.
- SIMON, Herbert A. (1987) « Making Management Decisions: The role of Intuition and Emotion», dans *Academy of Management Executive*.
- STRATI, Antonio, Pierre Guillet de Montoux (2002). « Introduction: Organizing Aesthetics », dans *Human Relations*, Vol. 55, No. 7, p. 755-766.

- STRATI, Antonio (2004). *Esthétique et organisation*, Sainte-Foy, les Presses de l'Université Laval, 313p.
- SVARA, James H. (2001). « The myth of the dichotomy : complementary of politics and administration in the past and future of public administration », dans *Public Administration Review*, vol 61, no. 2 (March), p. 176-183. ISSN 003-3352
- TAYLOR, Charles (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Éditions Bellarmin, 150p. ISBN 2-89007-742-X
- TAYLOR, Steven s., Hans Hansen (2005). « Finding Form: Looking at the Field of Organizational Aesthetics, dans *Journal of Management Studies*, Vol. 42, No 6, p. 1211-1231.
- TELLIER, Frédéric (2003). *Alfred Schutz et le projet d'une sociologie phénoménologique*. Presses Universitaires de France, Paris, 127p. ISBN 2 13 053587 9
- TSOUKAS, Haridimos (1989). « The Validity of Idiographic Research Explanations ». dans *Academy of Management Review*, 1989, Vol 14, No. 4, p.551-56
- VAN ZANTEN, Agnès (2011). « Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales » dans *Lien social et Politiques*, [en ligne], Numéro 66, automne 2011 (Services publics à la carte? Le choix comme valeur sociale), Édition Lien social et Politiques, p.179-196 ISSN : 1703-9665
- VROOM, Victor H. Et Jago Arthur G. (1988). *The New Leadership. Managing Participation in Organizations*. Ed. Englewood, by Prentice-Hall Inc, New Jersey, 244p. ISBN 013650306
- WATZLAWICK P., J. Weeland et R. Fisch. (1974). *Change : Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, New York, Norton and Co., 172p
- WALDO, Dwight (1984). *The Administrative State* (Chap. 10), 2nd Edition, New York, Holmes & Meier, 222 p.
- WEBER, Max (1995). *Économie et société/1*, Paris, Plon., Vol. 1. 400 p.
- WILLIAMSON, Oliver E (1994). *Les institutions de l'économie*. InterEditions, Paris, traduit de l'américain par Régis Coeurderoy et Emmanuelle Maincent sous la direction de Michel Ghertman, 404p.
- YAYASURIYA, Kanishka (2005) « Capacity Beyond the Boundary : New Regulatory State, Fragmentation and Relational Capacity », p. 19-37, dans Painter & Pierre, *Challenges to State Policy Capacity, Global Trends and comparative Perspectives*, 287p.
- YIN, Robert (2003). *Applications of case study research*. (Applied social research method series; v. 34) Sage Publications, Inc, Thousand Oaks – London – New Delhi, 173 p.

Documents consultés en ligne

BEYERCHEN, Alan D. (1994). « Clausewitz : Non linéarité et Imprévisibilité de la Guerre » dans *Théorie, Littérature, Enseignement*, Presses Universitaires de Vincennes, Vol 12, p. 165-198

<http://www.clausewitz.com/readings/Beyerchen/BeyerchenFR.htm>

JARYMOWYCZ, R. (2010). « L'art opérationnel – définitions et interprétations : de l'importance de la taille ». Dans *Le Journal de l'Armée du Canada*, Vol. 13, No. 2, p. 139-144

<http://www.army.forces.gc.ca/fr/journal-armee-canada/journal-armee-index.page>

LOI SUR L'ADMINISTRATION PUBLIQUE

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/A6_01/A6_01.html

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR, ET DU SPORT (MELS), (2006). *L'éducation au Québec en bref*. Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, ISBN 2-500-47380-9 (version imprimée)

<http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/pdf/educqcfra.pdf>

L.R.Q., chapitre I-13.3 (2009) *Loi sur l'instruction publique*. Éditeur officiel du Québec

<http://www.canlii.org/fr/qc/legis/lois/lrq-c-i-13.3/75956/>

LE CONSEIL DE LA SANTÉ ET DU BIEN-ÊTRE (CSBE), (2004). L'analyse des impacts des politiques gouvernementales sur la santé et le bien-être. Adopté par le Conseil de la santé et du bien-être à la séance régulière des 18 et 19 novembre 2004. Gouvernement du Québec. [en ligne] consulté 30 juin 2008

http://www.csbe.gouv.qc.ca/fileadmin/www/Archives/ConseilSanteBienEtre/Propositions/20041119_impacts_cfr.pdf

Le protecteur du citoyen, (2004). *L'intervention en équité*, Assemblée nationale Québec, 46 p.

<https://www.protecteurducitoyen.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/equite.pdf>

MINISTÈRE DE LA DÉFENSE (BMVG), Innere Führung, Page d'accueil [en ligne] consulté le 5 mai 2008.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE, *Pouvoir discrétionnaire de la police à l'égard des jeunes contrevenants*, août 2012

<http://www.justice.gc.ca/fra/pi/jj-yj/rech-res/discre/descript/offi-infor.html>

Le dictionnaire de politique – La Toupie

<http://www.toupie.org/Dictionnaire/index.html>

L'encyclopédie Universalis en ligne

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/pouvoir-discretionnaire/>

PELLETIER, Gaston (2011). « La délégation d'une fonction ou d'un pouvoir administratif », dans le *Conférence des juristes de l'État* (aussi disponible dans le recueil des Actes de la Conférences des juristes de l'État, publié chez Éditions Yvon Blais), p. 411 à 434
<http://www.conferencedesjuristes.gouv.qc.ca/textes-de-conferences/pdf/2011/Ladelegationdunefonctionoudunpouvoiradministratif.pdf>

Annexe A Enjeux sociopolitiques

La présente annexe traite des sujets en cause qui ont soulevé l'attention des médias, et qui ont été suggérés aux répondants pour les aider à identifier ceux qui au cours de la dernière année les avaient concernés le plus dans l'exercice de leurs fonctions. Les répondants se sont fait demander s'ils avaient été exposés à des situations sensibles au paysage sociopolitique qui laissaient à leur discrétion le soin de faire preuve de jugement. Ensuite une liste de sujets en cause leur a été présentée, qu'ils pouvaient commenter et nuancer.

Cinq listes seront successivement introduites comme suit sous forme de tableau :

A.1 : La liste prévue dans le questionnaire

A.2 : La liste qui présente la rétroaction des répondants de l'EP1

A.3 : La liste qui présente la rétroaction des répondants de l'EP2

A.4 : La liste qui présente la rétroaction des répondants de l'EP3

A.5 : La liste des résultats consolidés pour les trois établissements

A1 Enjeux sociopolitiques – liste des sujets en cause

De la liste des sujets en cause qui ont soulevé l'attention des médias, les répondants ont été invités à identifier ceux qui, au cours de la dernière année, les avaient concernés le plus dans l'exercice de leurs fonctions³⁵⁵.

Tableau A.1 Enjeux sociopolitiques

Au cours de la dernière année, avez-vous été concernés par les préoccupations listées ci-dessous ?	(x) ³⁵⁶	Rang
<i>(Thématiques telles que présentées dans les médias)</i>		
Improviser la mise en œuvre des réformes et des changements imposés		
Éducation sexuelle		
Éducation religieuse (laïcité)		
L'intégration culturelle		
Capacité des élèves à s'exprimer correctement en français		
Adapter le contenu du projet éducatif aux besoins de la clientèle		
Adéquation des approches pédagogiques		
Évaluations significatives (compétences et connaissances)		
Accompagnement des élèves en difficultés		
Intégration des élèves en difficultés en classe régulière (droits)		
Prévention du décrochage scolaire		
Besoins spécifiques des garçons et des filles		
Appui aux élèves provenant de milieux défavorisés		
Spécificité des cas individuels (besoins particuliers)		
Cas de violence et discipline (incluant cybernétique)		
Usage du TDAH dit Ritalin (surmédicalisation)		
Attentes des parents à l'endroit du programme et des services		
Besoins particuliers des parents		
Collaboration (ou non collaboration) des parents – professeurs		
Adhésion du personnel enseignant		
Adhésion des professionnels au projet éducatif		
Compétences des éducateurs et des professionnels		
Santé du personnel (épuisement, moral, motivation)		
Couverture des médias		
Adéquation des locaux, du matériel didactique, des moyens en général		
Conditions de travail		
Pression de performance : taux de réussite, annotation		
Autres : à spécifier		
Conditions qui affectent la santé et la sécurité des enfants		

³⁵⁵ Il fut initialement demandé d'indiquer si ces situations demandaient d'aller au-delà des prescriptions du Régime pédagogique du MELS. Cette deuxième précision est apparue rapidement inutile. Elle a donc été abandonnée et les résultats partiels obtenus ne seront pas présentés

³⁵⁶ Les répondants doivent mettre un « x » devant les sujets qui les ont concernés au cours de la dernière année.

A2 Enjeux sociopolitiques – Réponses EP1

De la liste des sujets en cause qui ont soulevé l'attention des médias, les répondants de l'EP1 ont été invités à identifier ceux qui au cours de la dernière année les avaient concernés le plus dans l'exercice de leurs fonctions.

Tableau A.2 Enjeux sociopolitiques EP1

Au cours de la dernière année, avez-vous été concernés par les préoccupations listées ci-dessous ? <i>(Thématiques telles que présentées dans les médias)</i>	n=8 (x)	Rang
Improviser la mise en œuvre des réformes et des changements imposés	6	
Éducation sexuelle	3	
Éducation religieuse (laïcité)	4	
L'intégration culturelle	5	
Capacité des élèves à s'exprimer correctement en français	6	
Adapter le contenu du projet éducatif aux besoins de la clientèle	5	
Adéquation des approches pédagogiques	5	
Évaluations significatives (compétences et connaissances)	6	
Accompagnement des élèves en difficultés	8	2
Intégration des élèves en difficultés en classe régulière (droits)	6	
Prévention du décrochage scolaire	3	
Besoins spécifiques des garçons et des filles	7	
Appui aux élèves provenant de milieux défavorisés	7	3
Spécificité des cas individuels (besoins particuliers)	6	
Cas de violence et discipline (incluant cybernétique)	8	1
Usage du TDAH dit Ritalin (surmédicalisation)	7	
Attentes des parents à l'endroit du programme et des services	7	
Besoins particuliers des parents	5	
Collaboration (ou non collaboration) des parents – professeurs	7	3
Adhésion du personnel enseignant	4	
Adhésion des professionnels au projet éducatif	2	
Compétences des éducateurs et des professionnels	6	
Santé du personnel (épuisement, moral, motivation)	6	
Couverture des médias	5	
Adéquation des locaux, du matériel didactique, des moyens en général	7	
Conditions de travail	5	
Pression de performance : taux de réussite, annotation	6	
Autres : à spécifier		
Conditions qui affectent la santé et la sécurité des enfants	5	

Malgré que plusieurs préoccupations rejoignent un nombre égal de personnes, en troisième place, une attention plus particulière est accordée à ceux annotés en jaune, d'après les explications reçues du directeur.

A3 Enjeux sociopolitiques – Réponses EP2

De la liste des sujets en cause qui ont soulevé l'attention des médias, les répondants de l'EP2 ont été invités à identifier ceux qui, au cours de la dernière année, les avaient concernés le plus dans l'exercice de leurs fonctions.

Tableau A.3 Enjeux sociopolitiques EP2

Au cours de la dernière année, avez-vous été concernés par les préoccupations listées ci-dessous ? <i>(Thématiques telles que présentées dans les médias)</i>	n=13 (x)	Rang
Improviser la mise en œuvre des réformes et des changements imposés	5	
Éducation sexuelle	2	
Éducation religieuse (laïcité)	10	3
L'intégration culturelle	6	
Capacité des élèves à s'exprimer correctement en français	8	
Adapter le contenu du projet éducatif aux besoins de la clientèle	7	
Adéquation des approches pédagogiques	10	3
Évaluations significatives (compétences et connaissances)	6	
Accompagnement des élèves en difficultés	10	3
Intégration des élèves en difficultés en classe régulière (droits)	7	
Prévention du décrochage scolaire	6	
Besoins spécifiques des garçons et des filles	13	1
Appui aux élèves provenant de milieux défavorisés	6	
Spécificité des cas individuels (besoins particuliers)	9	
Cas de violence et discipline (incluant cybernétique)	10	3
Usage du TDAH dit Ritalin (surmédicalisation)	7	
Attentes des parents à l'endroit du programme et des services	12	2
Besoins particuliers des parents	8	
Collaboration (ou non collaboration) des parents – professeurs	6	
Adhésion du personnel enseignant	8	
Adhésion des professionnels au projet éducatif	8	
Compétences des éducateurs et des professionnels	7	
Santé du personnel (épuisement, moral, motivation)	10	3
Couverture des médias	5	
Adéquation des locaux, du matériel didactique, des moyens en général	2	
Conditions de travail	1	
Pression de performance : taux de réussite, annotation	1	
Autres : à spécifier		
Conditions qui affectent la santé et la sécurité des enfants	6	
Implications financières	8	
Orthographe rectifiée	1	
Aide aux devoirs	1	

A4 Enjeux sociopolitiques – Réponses EP3

De la liste des sujets en cause qui ont soulevé l'attention des médias, les répondants de l'EP3 ont été invités à identifier ceux qui, au cours de la dernière année, les avaient concernés le plus dans l'exercice de leurs fonctions.

Tableau A.4 Enjeux sociopolitiques EP3

Au cours de la dernière année, avez-vous été concernés par les préoccupations listées ci-dessous ? <i>(Thématiques telles que présentées dans les médias)</i>	n=10 ³⁵⁷ (x) ³⁵⁸	Rang
Improviser la mise en œuvre des réformes et des changements imposés	6	
Éducation sexuelle	3	
Éducation religieuse (laïcité)	5	
L'intégration culturelle	3	
Capacité des élèves à s'exprimer correctement en français	7	
Adapter le contenu du projet éducatif aux besoins de la clientèle	7	
Adéquation des approches pédagogiques	2	
Évaluations significatives (compétences et connaissances)	4	
Accompagnement des élèves en difficultés	9	1
Intégration des élèves en difficultés en classe régulière (droits)	3	
Prévention du décrochage scolaire	5	
Besoins spécifiques des garçons et des filles	8	2
Appui aux élèves provenant de milieux défavorisés	1	
Spécificité des cas individuels (besoins particuliers)	4	
Cas de violence et discipline (incluant cybernétique)	6	
Usage du TDAH dit Ritalin (surmédicalisation)	6	
Attentes des parents à l'endroit du programme et des services	8	3
Besoins particuliers des parents	6	
Collaboration (ou non collaboration) des parents – professeurs	5	
Adhésion du personnel enseignant	5	
Adhésion des professionnels au projet éducatif	1	
Compétences des éducateurs et des professionnels	7	
Santé du personnel (épuisement, moral, motivation)	7	
Couverture des médias	4	
Adéquation des locaux, du matériel didactique, des moyens en général	7	
Conditions de travail	5	
Pression de performance : taux de réussite, annotation	3	
Autres : à spécifier		
Conditions qui affectent la santé et la sécurité des enfants	5	

³⁵⁷ Un répondant interviewé à l'EP3 n'a pas annoté les préoccupations

³⁵⁸ Le nombre est en gras lorsqu'un ou des répondants ont mis plus d'emphase sur la préoccupation en cause.

A5 Enjeux sociopolitiques – Réponses cumulatives

Le tableau ci-dessous présente la fréquence selon laquelle les répondants ont identifiés les sujets en cause qui les avaient concernés le plus dans l'exercice de leurs fonctions au cours de la dernière année.

Tableau A.5 Enjeux sociopolitiques combinés

Au cours de la dernière année, avez-vous été concernés par les préoccupations listées ci-dessous ? <i>(Thématiques telles que présentées dans les médias)</i>	EP 1	EP 2	EP 3	Total n=31	Rang
Improviser la mise en œuvre des réformes et des changements imposés	6	5	6	17	
Éducation sexuelle	3	2	3	8	
Éducation religieuse (laïcité)	4	10	5	19	
L'intégration culturelle	5	6	3	14	
Capacité des élèves à s'exprimer correctement en français	6	8	7	21	
Adapter le contenu du projet éducatif aux besoins de la clientèle	5	7	7	19	
Adéquation des approches pédagogiques	5	10	2	17	
Évaluations significatives (compétences et connaissances)	6	6	4	16	
Accompagnement des élèves en difficultés	8	10	9	27	2
Intégration des élèves en difficultés en classe régulière (droits)	6	7	3	16	
Prévention du décrochage scolaire	3	6	5	14	
Besoins spécifiques des garçons et des filles	7	13	8	28	1
Appui aux élèves provenant de milieux défavorisés	7	6	1	14	
Spécificité des cas individuels (besoins particuliers)	6	9	4	19	
Cas de violence et discipline (incluant cybernétique)	8	10	6	24	
Usage du TDAH dit Ritalin (surmédicalisation)	7	7	6	20	
Attentes des parents à l'endroit du programme et des services	7	12	8	27	3
Besoins particuliers des parents	5	8	6	19	
Collaboration (ou non collaboration) des parents – professeurs	7	6	5	18	
Adhésion du personnel enseignant	4	8	5	17	
Adhésion des professionnels au projet éducatif	2	8	1	11	
Compétences des éducateurs et des professionnels	6	7	7	20	
Santé du personnel (épuisement, moral, motivation)	6	10	7	23	
Couverture des médias	5	5	4	14	
Adéquation des locaux, du matériel didactique, des moyens en général	7	2	7	16	
Conditions de travail	5	1	5	11	
Pression de performance : taux de réussite, annotation	6	1	3	10	
Autres : à spécifier					
Conditions qui affectent la santé et la sécurité des enfants	5	6	5	11	
Implications financières		8			
Orthographe rectifiée		1			
Aide aux devoirs		1			

La fréquence à laquelle un sujet en cause s'applique n'est pas nécessairement une indication absolue qu'il soit relativement plus ou moins important que d'autres. Par exemple, l'éducation sexuelle est plus susceptible d'être considérée pertinente par une enseignante ou parent d'un élève au dernier cycle du primaire qu'une éducatrice à la maternelle. Les attentes des parents peuvent être annotées comme une préoccupation pertinente, sans non plus avoir la même signification selon qu'il s'agisse d'un établissement public ou privé. Ce qui importe, c'est que tous les sujets en cause peuvent s'appliquer et potentiellement impliquer une réponse qui fasse appel à la discrétion des répondantes et ultimement au bon jugement de la direction dans l'influence qu'il exercera.

Annexe B Questionnaire type

ENTREVUE SEMI-DIRIGEE (ENSEIGNANT)

Partie 1 Généralités

Consignes concernant l'éthique

Avez-vous pris connaissance du formulaire de consentement qui s'applique à cette entrevue? ... L'avez-vous signé? Je voudrais réitérer qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je m'intéresse aux situations où vous avez dû faire preuve de libre arbitre, et comment le directeur s'y prend pour influencer votre jugement.

Partie 1 : Mise en contexte et filtre

M., Mme _____ pourriez-vous brièvement m'expliquer votre rôle.

Question 1.1 : Filtre - implication du répondant dans des situations problématiques

Le MELS prévoit que chaque école doit adapter le Régime pédagogique du Ministère aux besoins spécifiques de sa clientèle.

Considérez-vous les directions d'écoles doivent valoriser l'initiative, le jugement professionnel, ainsi que la créativité des divers intervenants?

Pouvez-vous penser à des situations problématiques qui vous demandaient de faire preuve de jugement, d'initiative, ou même de créativité?

Question 1.2 : Filtre – Situations complexes véhiculant des enjeux sociopolitiques

J'ai noté, au cours de la dernière année, plusieurs des sujets concernant l'éducation, qui ont attiré l'attention des médias. J'ai dressé une liste au Tableau B.1. Pouvez-vous m'indiquer par un « x », dans la colonne de droite, les sujets que vous avez dû tenir compte, au cours de la dernière année ... vous pouvez ajouter à la liste au besoin.

Considérez-vous que ces situations vous demandent de faire davantage preuve de jugement ?

Nous aborderons successivement trois catégories de questions.

La première concerne l'**identification** de problèmes et des solutions potentielles; la deuxième série concerne la **prise de décision**, et la troisième catégorie concerne la **réalisation** des changements envisagés.

Tableau B.1 Liste des préoccupations sociopolitiques (médiatisées)

Au cours de la dernière année, avez-vous été concerné par les préoccupations listées ci-dessous ?	OUI
<i>(Thématiques telles que présentées dans les médias)</i>	(X)
Improviser la mise en œuvre des réformes et des changements imposés	
Éducation sexuelle	
Éducation religieuse (laïcité)	
L'intégration culturelle	
Capacité des élèves à s'exprimer correctement en français	
Adapter le contenu du projet éducatif aux besoins de la clientèle	
Adéquation des approches pédagogiques	
Évaluations significatives (compétences et connaissances)	
Accompagnement des élèves en difficultés	
Intégration des élèves en difficultés en classe régulière (droits)	
Prévention du décrochage scolaire	
Besoins spécifiques des garçons et des filles	
Appui aux élèves provenant de milieux défavorisés	
Spécificité des cas individuels (besoins particuliers)	
Cas de violence et discipline (incluant cybernétique)	
Usage du TDAH dit Ritalin (surmédicalisation)	
Attentes des parents à l'endroit du programme et des services	
Besoins particuliers des parents	
Collaboration (ou non collaboration) des parents – professeurs	
Adhésion du personnel enseignant	
Adhésion des professionnels au projet éducatif	
Adhésion du personnel de soutien au projet éducatif	
Compétences des éducateurs et des professionnels	
Morale (motivation, valorisation) des éducateurs et des professionnels	
Santé du personnel (épuisement)	
Couverture des médias	
Adéquation des locaux, du matériel didactique, des moyens en général	
Conditions de travail	
Pression de performance : taux de réussite, annotation	
Autres : à spécifier	
Conditions qui affectent la santé et la sécurité des enfants	

Partie 2 E1 : Identifier le besoin d'adapter le cadre administratif/Régime pédagogique *Reconnaitre un problème et des pistes de solutions créatives*

Débutons maintenant avec la première étape où vous percevez un problème et que vous envisagez des solutions.

Vous vous situez au niveau des idées, et des options potentielles.

Question 2.1 : Filtre – Identifier besoin d’agir de façon adaptée

En vous rapportant à votre expérience de la dernière année, puis-je affirmer que vous avez expérimenté des situations problématiques où vous deviez **envisager** des solutions différentes, pour adapter vos pratiques, au-delà de ce qui peut être précisé par l'école ou le MELS?

S-O	0	1	2	3	4
	En désaccord	Un peu d'accord	D'accord	Très en accord	Tout à fait d'accord

Lorsque vous avez considéré des adaptations, est-ce que cela consistait à combler des vides, ou encore, d'agir dans le prolongement du programme et des règlements, ou même, de dévier un peu du programme et des règlements, si nécessaire?

Question 2.2 : Lorsque vous envisagez des pistes de solutions, quels sont les facteurs qui ont tendance à guider votre jugement pour déterminer ce qui est souhaitable ou non?

Question 2.3 : Influence de la direction

Est-ce que la présence du présent directeur a eu une incidence sur votre interprétation des pratiques qui pouvaient être envisagées?

S-O	0	1	2	3	4
	En désaccord	Un peu d'accord	D'accord	Très en accord	Tout à fait d'accord

Question 2.4 : Filtre – influence contraignante vs habilitante

De façon générale, est-ce que cette incidence a plutôt eu pour effet de : vous contraindre à envisager des solutions qui allaient à l'encontre de vos préférences, ou au contraire ; ou de vous orienter en accord avec vos préférences, comme une influence positive ?

Question 2.5 : Moyens d'action pour influencer les décisions

Comment la direction de l'école s'y prend-t-elle pour influencer les solutions que vous pouvez envisager, lorsque vous devez rompre avec les pratiques habituelles ?

Note : l'influence, ce n'est pas nécessairement contraignant, elle peut être positive, habilitante
Nous allons reprendre ma question, mais cette fois-ci je vais vous suggérer six moyens d'action qu'une personne peut utiliser pour en influencer une autre.

Permettez-moi de vous les décrire brièvement en faisant une analogie avec un parent et un enfant. Par exemple un parent veut inciter son enfant à faire ses devoirs. Il peut utiliser des :

Moyens matériels : lui promette des récompenses, par exemple un nouvel ordinateur s'il s'applique bien,

Des **commandes** : simplement exiger qu'il fasse ses devoirs,

Moyens informationnels : lui donner des informations qui vont l'aider à compléter ses devoirs,

Moyens positionnels : l'influence s'exerce du simple fait que l'enfant voit dans le parent une autorité compétente, en vertu de son rang dans la famille,

Moyens relationnels : établir un contact chaleureux, encourageant, favorable au sentiment d'acceptation, mise en confiance,

Moyens normatifs : valoriser l'éducation pour développer son intérêt.

Au Tableau B.2, j'ai mis à côté de chaque mode d'action, des explications plus pertinentes à votre rôle, et je vous invite à prendre quelques instants pour les lire.

En vous rapportant à votre expérience de la dernière année, quel moyen d'action le directeur a-t-il le **plus souvent fait appel** pour influencer **votre** interprétation des problématiques et des solutions potentielles ? Nous nous situons toujours à l'étape des idées. C'est l'influence (positive ou contraignante) du directeur sur vous.

En utilisant notre échelle, quel score accorderiez-vous à ce moyen d'action, à savoir qu'il s'applique ou non.

Est-ce d'autres moyens d'action pourraient aussi entrer en jeu ?

Quelle annotation leur donneriez-vous sur cette même échelle ?

Partie 3 E2 : Relier les solutions locales aux enjeux stratégiques et politiques

Établir une jonction stratégique, dans la prise de décision, avec toutes les parties en cause responsables

Nous allons quitter l'étape des options potentielles, et maintenant nous pencher sur l'étape où décidez de ce que vous allez faire.

Question 3.1 Filtre – Enjeux sociopolitiques

Dans la dernière année, lorsque vos initiatives touchaient des sujets plus sensibles au contexte sociopolitique, peut-on affirmer que la présence du directeur ait une incidence sur vos **décisions** ?

	0	1	2	3	4
S-O	En désaccord	Un peu d'accord	D'accord	Très en accord	Tout à fait d'accord

Question 3.2 : Filtre – influence contraignante vs habilitante

De façon générale, est-ce que cette influence a plutôt eu pour effet de : **contraindre** vos choix, ou bien, davantage, vous **orienter en accord** avec vos préférences ?

Tableau B.2 Moyens d'action

X_n=VI_n	Répondant influencé par :	
VI₁ Matériels	La possibilité de réaménager les ressources autrement que prévu : Moyens disponibles :	
	Financement, budget spécial	Matériel didactique
	Locaux, espace	Heures supplémentaires
	Équipement	Ressources humaines additionnelles
	Temps accordé	Surtemps
VI₂ Commandes	Des consignes additionnelles qui définissent les attentes hiérarchiques : Sources d'influence :	
	Directives verbales	Orientations provenant du MELS
	Instructions administratives internes écrites	Renforcement des lois et règlements
	Modificatifs aux directives existantes	Objectifs de performance
VI₃ Informationnels	La mise en disponibilité d'informations descriptives pertinentes Sources qui influencent :	
	Résultats de recherches en pédagogie	Information générale provenant du MELS
	Particularités de la clientèle et du milieu	Sur la présence de partenaires, de collaborateurs
	Faciliter l'accès à l'information par les TI	Compte-rendu de réunions (divers niveaux)
VI₄ Positionnels	Influence provenant de l'importance accordée au :	
	Positionnement hiérarchique	L'importance relative de l'établissement (nombre de missions, d'élèves, d'employés, masse budgétaire)
	La compétence associé au poste	
	L'expérience associé au poste	La réputation de l'établissement
	La réputation de la direction	
VI₅ Relationnels	Par le biais d'échanges interpersonnels qui sont une source d'inspiration. Sources d'influence :	
	Substantive :	Qualitative :
	Échanges personnalisés, interpersonnels	Opportunités de confrontation des idées
	Contacts sur une base individuelle	Écoute, réceptivité, empathie
	Interactions par biais de groupes de travail	La prise en compte des émotions
	Disponibilité (accès)	Mise en confiance, sentiment d'approbation
VI₆ Normatifs	Promouvoir l'adhésion à un système élevé de valeurs Sources d'influence :	
	Dégager une vision d'ensemble	Projeter un sens clair de la mission
	Offrir une perspective à long terme	Renforcement des valeurs
	Sensibilité environnement interne – externe	Favoriser l'épanouissement personnel
	Induire un sens du devoir	Voir en la direction un modèle de référence
	Ouverture à de nouvelles façons de faire	Remises en question, par la direction

Question 3.3 : Moyens d'action pour influencer les décisions

Par quels moyens d'action le directeur exerce-t-il une influence sur vos décisions, lorsque les actions que vous voulez poser concernent des enjeux plus sensibles ?

Partie 4 E3 : Générer un pouvoir d'agir collectif pour réaliser des changements

Mettre en œuvre les solutions innovatrices envisagées

Nous avons traité de la prise de conscience de nouvelles problématiques et des solutions potentielles, puis ensuite, de la prise de décision. Nous passons maintenant de l'étape de mise en œuvre des décisions prises. C'est là que vous effectuez des changements.

Question 4.1 Filtre – Prendre action

Lorsque vous avez voulu mettre en œuvre des initiatives, avez-vous rencontré des résistances, ou encore des imprévus qui faisaient obstacle à ce que vous vouliez faire?

De façon générale, au cours de la dernière année, dans ces situations, considérez-vous que la direction de votre école ait pu influencer votre capacité à surmonter les obstacles et à réaliser vos initiatives?

	0	1	2	3	4
S-O	En désaccord	Un peu d'accord	D'accord	Très en accord	Tout à fait d'accord

Question 4.2 Filtre – influence contraignante vs habilitante

De façon générale, au cours de la mise en œuvre, est-ce que cette influence a plutôt pour effet : de vous contraindre à prendre action à l'encontre de vos préférences, ou bien, davantage, vous orienter, en vous appuyant, dans les limites du possible, en accord avec vos préférences?

Question 4.3 Moyens d'action pour influencer les décisions

Comment le directeur s'y prend-t-il pour influencer la réalisation et le développement de vos initiatives?

Quels moyens d'action le directeur utilise-t-il?

Généralités

Nous avons abordé l'influence de la direction en trois étapes de façon séquentielle; considérez-vous que cette façon aide bien à représenter l'influence de la DG?

Si je vous demandais d'associer votre école à un concept, ou à une idée directrice qui la caractérise, que serait-elle?

Partie 5 Autres variables

Cette enquête s'est limitée jusqu'ici à l'influence de la direction de votre école. Cette partie vise à comparer cette influence avec d'autres sources. Selon votre expérience de la dernière année, veuillez placer les parties prenantes listées au Tableau B.3 ci-dessous en ordre d'importance, selon leur capacité à directement influencer vos décisions, tout en appuyant vos actions, donc dans un rôle habilitant.

Tableau B.3 Influence relative habilitante

NIVEAUX ORGANISATIONNELS	ORDRE D'IMPORTANCE DES DETENTEURS D'INFLUENCE DANS LA DERNIERE ANNEE	ÉCHELLE INFLUENCE POSITIVE DIRECTEMENT EXERCÉE SUR VOS DECISIONS
Directeur/DG		Du plus influent = 1, au moins influent = 4
Enseignants		
Administration		
Services de soutien		
Services spécialisés		
Parents		
Syndicat		
Autres (spécifier)		

Svp utilisez de préférence un même chiffre (position) qu'une seule fois

Question 2

Qualifieriez-vous le contexte socio économique du milieu desservi par votre école comme étant plutôt:

Favorisé Défavorisé Diversifié

Question 3

Comment qualifieriez-vous la diversité culturelle de la population qui fréquente votre école :

Élevée Faible Ni élevée ou faible

Question 4

Finalement il serait apprécié si vous pouviez répondre à cette dernière question. Celle-ci se rapporte au genre, à l'âge, à la scolarité et au nombre d'années en poste des répondants. Veuillez s'il vous plait cocher les catégories qui correspondent le mieux à votre situation :

Tableau B.4 Variables d'état

VARIABLE D'ETAT	CATEGORIES		
Genre	Femme <input type="checkbox"/>	Homme <input type="checkbox"/>	
Groupe d'âge	Moins que 40 <input type="checkbox"/>	40 – 50 <input type="checkbox"/>	Plus de 50 <input type="checkbox"/>
Scolarité (spécifiez dernier niveau)			
Années en poste	Moins que 2 <input type="checkbox"/>	Entre 2 – 5 <input type="checkbox"/>	5 et plus <input type="checkbox"/>
Années d'expérience	Moins que 2 <input type="checkbox"/>	Entre 2 – 5 <input type="checkbox"/>	5 et plus <input type="checkbox"/>

Annexe C Protocole éthique

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET INFORMATIONS PREALABLES POUR UNE RECHERCHE MENEÉ SOUS LA RESPONSABILITE DES CHERCHEURS DE L'ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE (ENAP)

NOM DU PROJET :

Le pouvoir discrétionnaire des administrateurs publics et l'art administratif; le cas des directions d'écoles primaires

NOM ET COORDONNEES DU CHERCHEUR PRINCIPAL :

Étudiant au doctorat : *Serge Savaria*
Directeur de thèse : *Pierre Simard, directeur de thèse*
Adresse postale : *555 boul Charest Est*
Québec (Québec)
G1K 9E5
No de téléphone : *418-641-3000 poste 6525*
Adresse électronique : *serge.savaria@enap.ca*

BUTS DE L'ETUDE :

Vous êtes invité à participer à une étude pour indiquer comment la direction de l'école fait appel à divers moyens d'action pour influencer la mise en œuvre de solutions innovatrices, lors de situations complexes.

Cette étude aidera à faire comprendre le rôle stratégique des directions d'écoles et des éducateurs, lorsqu'ils doivent faire preuve de créativité et d'initiative, pour adapter le projet éducatif de leur école, aux besoins spécifiques de leur clientèle. Une meilleure connaissance de ce rôle apportera un éclairage sur les conditions qui amplifient, ou qui font obstacle, au pouvoir d'agir potentiel des directions, ainsi que des éducateurs. L'information recueillie sera utilisée aux fins d'une recherche qui permettra de compléter une thèse de doctorat.

DEROULEMENT DE L'ETUDE :

Je vous demande de participer à une entrevue semi-dirigée. Après une brève mise en contexte, je vous poserai des questions précises. Je vous demanderai de répondre à ces questions en vous basant sur ce que vous avez personnellement expérimenté ou observé au cours de la dernière année. Vous pouvez prendre le temps de réfléchir avant de répondre, ou encore, me demander des précisions au besoin. Si vous n'y voyez pas d'inconvénients, l'entrevue sera enregistrée. L'entrevue *devrait durer environ 45 minutes*. Vous pouvez ne pas répondre à une question si elle vous incommodait, et me demander d'interrompre l'entrevue à n'importe quel moment si vous aviez besoin de prendre une pause, ou pour toute autre raison.

DUREE PREVISIBLE DE L'ETUDE :

Date de début : septembre 2011

Date de fin : novembre 2011

RISQUES ET EFFETS SECONDAIRES :

Cette entrevue est structurée pour réduire le risque de déborder du temps convenu. Vous avez tout de même l'opportunité de prendre tout le temps que vous désirez pour nuancer vos réponses. Puisque l'on ne mesure pas la performance, et que l'étude porte sur l'influence qui habilite l'initiative, personne ne devrait se sentir évalué. L'étude porte sur les postes, et ne pose aucun jugement sur les compétences ou personnalités en cause. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

AVANTAGES :

Cette étude vous permettra de mieux comprendre le rôle stratégique que peuvent potentiellement remplir les directions d'école, en collaboration avec les éducateurs et autres parties prenantes, et des moyens d'action dont ils disposent pour assumer ce rôle complexe.

CONFIDENTIALITE :

Votre anonymat sera respecté, et les informations obtenues seront conservées en sécurité. Le chercheur principal est celui qui utilisera les données recueillies et qui en contrôlera l'accès. Les membres du comité de supervision de thèse pourraient avoir accès à l'information.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à l'étude est volontaire. Vous être libre d'y participer ou de ne pas y participer de même que de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal. Toute nouvelle information survenant durant le déroulement de cette étude qui pourrait affecter votre participation vous sera transmise par le responsable de l'étude.

Le cas échéant, vous pouvez aussi vous abstenir de répondre à une question qui vous sera adressée.

LES DONNEES :

Votre témoignage sera enregistré, et un verbatim sera produit en codifiant les références aux personnes et lieux. Le *verbatim* sera accessible sur demande. Le contenu sonore sera matériel recueilli sera détruit au terme de la recherche, et les *verbatim* conservés aux fins de recherche.

ÉTHIQUE

Si vous avez des questions au sujet de cette étude n'hésitez pas à communiquer avec Serge Savaria, le chercheur principal et responsable de l'éthique pour cette recherche :

No de téléphone : 418 641-3000 poste 6525

Adresse électronique : serge.savaria@enap.ca

Ce protocole a été étudié par la Comité d'éthique de la recherche de l'ENAP. Si vous avez des questions sur vos droits en tant que sujet participant à cette étude, vous pouvez rejoindre le président du comité, le professeur Jacques A. Plamondon, au :

No de téléphone : 418-641-3000 au poste 6149, ou

Adresse électronique : jacques.plamondon@enap.ca.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

ACCEPTATION DE LA PARTICIPATION A L'ETUDE

J'ai bien compris ce qui suit :

- J'ai lu et compris le document d'information
- Ma participation à cette recherche est volontaire.
- Je peux me retirer à n'importe quel moment de cette étude.
- Je recevrai une copie du document d'information et du formulaire de consentement, signés et datés par le responsable de l'étude et répondant éthique.
- J'autorise les personnes citées à la section "Confidentialité" à consulter les pièces qui contiennent des informations obtenues du fait de ma participation.
- J'accepte de participer à l'étude et je signe en date du _____
- J'accepte, le cas échéant, que mes réponses soient enregistrées : Oui – Non
- Le cas échéant, je souhaite recevoir un sommaire des résultats : Oui – Non

SUJET PARTICIPANT A L'ETUDE

Signature :

Nom :

RESPONSABLE DE L'ETUDE ET REpondant ETHIQUE :

Je réponds de l'application du respect de cette entente :

Signature :

Nom : Serge Savaria

Annexe D Certification éthique

Certificat de conformité éthique (CÉR-ÉNAP)

Numéro de référence : CÉR-ÉNAP-2010-20

Date : 21 décembre 2010

Titre du projet : Le pouvoir discrétionnaire des administrateurs publics et l'art administratif; le cas des directeurs d'école primaires

Responsable : Pierre Simard, professeur (pour Serge Savaria)

Signature du président du CÉR-ÉNAP :



Annexe E Variables de contrôle et d'état : EP1 – EP2 – EP3

Tableau E.1 résume la perception qu'ont les répondants de la diversité culturelle et du contexte socioéconomique. Bien qu'à l'EP1 l'estimation de la diversité culturelle ne soit pas particulièrement élevée, l'intégration est plus problématique que dans les deux autres établissements, qui de par leurs traditions chrétiennes, n'attirent pas une clientèle ayant des convictions fondamentalement différentes. L'EP1 doit composer avec de nouvelles situations dont l'importance ne tient pas au nombre, mais plutôt à l'importance et la nouveauté des phénomènes. Toujours à l'EP1, le contexte socioéconomique de la population du secteur tend vers les extrêmes plutôt que la moyenne. Comme les enfants des ménages mieux nantis fréquentent plutôt le privé, l'établissement accueille davantage d'enfants des milieux économiquement moins favorisés, exception faite de la concentration sport qui recrute à l'extérieur du secteur.

Tableau E.1 Variables de contrôle à l'endroit du contexte perçu par les répondants

Variables (n = EP1/6; EP2/12; EP3/9)		EP1	EP2	EP3
Diversité culturelle	0 : faible 2 : élevée	1	1.4	0.5
Contexte socioéconomique	0 : défavorisé 2 : favorisé	0.6	1.9	1.9

Note : cette section n'a pas été répondue par tous. Pour l'EP1, ne comprend pas la DGAAE.

Le Tableau E.2 de la page suivante offre des données personnelles sur les répondants des établissements et n'inclut pas les trois directeurs. La taille de l'échantillonnage ne se prête pas à des inductions statistiques. Quant aux directeurs, l'un (EP1) avait moins de 40 ans et était plus de cinq ans en poste, tandis que les deux autres avaient plus de 50 ans, plus de 5 ans d'expérience comme DG, et entre 2 et 5 ans en poste.

Tableau E.2 Variables d'état à l'endroit des répondants dans les trois établissements

Variables		EP1	EP2	EP3 (note 1)
Homme/Femme	H / F	1H/6F	4H/9F	5H/5F
Âge	40 ans -	1	3	6
	40-50 ans	2	3	2
	50 ans +	3	7	2
Expérience dans ce genre de poste	2 ans	0	2	2
	2-5 ans	1	1	1
	5 ans +	6	10	7
Années en poste	2 ans -	0	2	2
	2-5 ans	1	1	1
	5 ans +	6	7	6

Note 1 : Cette section n'a pu être complétée par un répondant (homme), la participation était volontaire

Dans l'ensemble, la recherche a rejoint tous les groupes. Même si à l'EP1, le ratio de personnes de 40 ans et moins était plus élevé, le nombre d'années d'expérience et en poste penche tout de même en faveur de la maturité professionnelle. Le ratio en personnel féminin était plus important à l'EP1, mais nous ne pouvons tirer aucune conclusion à cet effet.

Annexe F Synthèses d'entrevues EP1

Ces synthèses d'entrevues font état de l'influence que le directeur exerce sur les répondants, rapportée aux tableaux précédents. Elles offrent une représentation graphique du contrôle exercé sur les moyens d'action, à chaque étape, pour les influencer. Nous soulignerons aussi l'importance et l'inclinaison (positive ou négative) de cette influence.

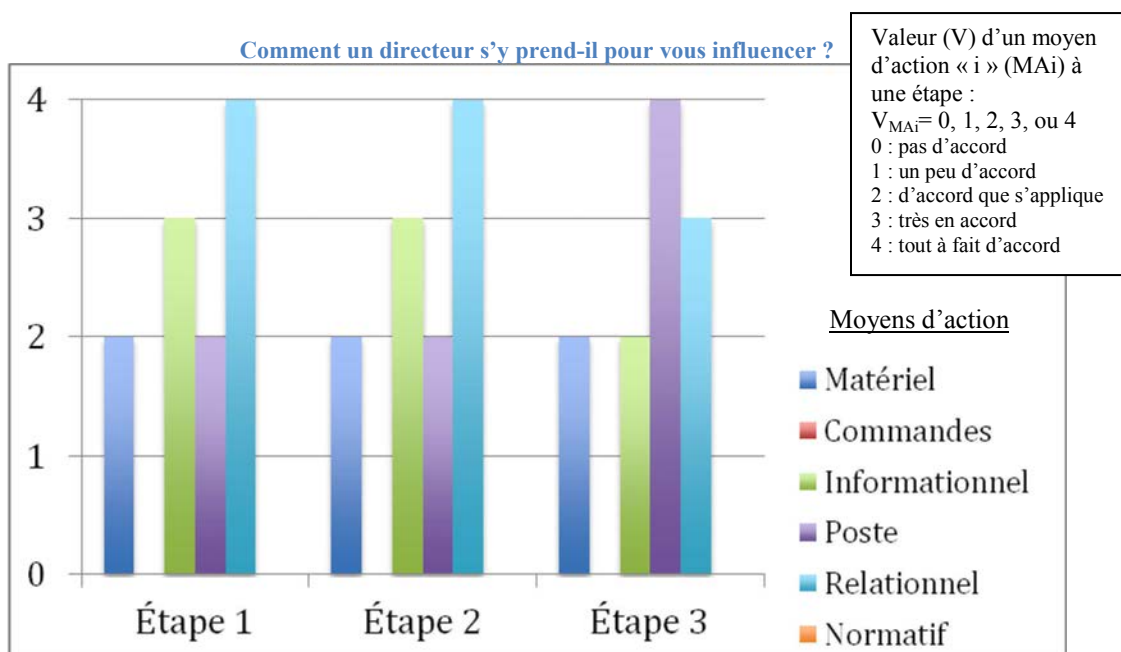
Répondant R1.1 Le DGAAE

Le directeur général adjoint aux affaires éducatives (DGAAE) voit principalement à la réalisation de la mission d'enseignement, de tous les ordres d'enseignement, y compris le niveau préscolaire et primaire. Il s'occupe entre autres de la planification stratégique, de son renouvellement, de sa mise en œuvre, des rapports d'étapes, des conventions de partenariats, des conventions de gestion et de réussite. L'an dernier 37 directeurs du primaire se rapportaient à lui comparativement à 28 cette année. Le répondant est d'accord que les directeurs l'influencent, mais, lorsqu'il s'agit d'adapter le régime pédagogique du Ministère et d'effectuer des changements, pour la plupart, cette influence serait davantage contraignante. Les moyens d'action matériel et informationnel deviennent des enjeux de contrôle pour s'opposer au changements et résister à l'influence du DGAAE.

Par contre, le DGAAE est « tout à fait d'accord » lorsqu'il y a des situations inhabituelles, qu'une minorité de directeurs (5-6) peut exercer une influence positive déterminante à toutes les étapes du processus dynamique d'évaluation, à savoir : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action. Le directeur de l'EP1 appartient potentiellement à ce groupe plus représentatif de l'ART ADMINISTRATIF. Cette minorité, « les positifs », a tendance à chercher des pistes de solutions : « ces gens sont là pour réfléchir avec moi, alors ça, c'est ma façon de travailler ». Selon lui, leur influence découlerait alors davantage du contrôle des moyens d'action relationnel et positionnel. Chez la plupart des directeurs, le moyen d'action matériel sert une influence négative comme prétexte pour esquiver une obligation. Les

directeurs exerçant une influence davantage positive trouvent des façons d’agir. Le Graphique F.1 présente le profil d’influence qui selon le DGAAE correspondrait à la majorité des directeurs d’établissement de sa commission scolaire au primaire.

Graphique F.1 Contrôle que la majorité des directeurs exerce sur les moyens d’action à chacune des trois étapes auprès du DGAAE (R1.1)



Étapes : P_1 : Identifier un problème ; P_2 : sélectionner un mode d’action ; P_3 : prendre action

Les deux premières étapes ont tendance à se fusionner. Pour les sujets délicats, les décisions ne tardent pas à venir lorsque le processus de réflexion est déjà amorcé et qu’il véhicule des solutions. Le DGAAE accorde plus d’importance au contrôle du moyen d’action positionnel à la dernière étape, par rapport au moyen d’action relationnel. Ce sont les directeurs qui portent la responsabilité de ce qui se réalise dans leur établissement. Quant au moyen d’action normatif, ce n’est pas de cette façon que les directeurs s’y prennent pour influencer le DGAAE, même les plus « positifs ».

Répondante R1.2 La présidente du CE et du comité de parents

La présidente considère que les parents qui siègent au CE ne tiennent pas un rôle très important « surtout pas décisionnel ». Lorsqu'il y a lieu de se prononcer, c'est davantage une formalité, comme approuver le bilan financier. Les choix sont « vraiment limités [...] nous on peut intervenir plus au niveau de la vie active des étudiants [...] si on veut faire quelque chose de concret [...] ce qu'on va essayer de faire nous, c'est d'amener des éléments qui vont aller dans notre ligne de penser [...] de voir que nos étudiants et nos profs soient biens ».

C'est plutôt la direction générale de la commission scolaire qui exerce un contrôle hiérarchique sur les décisions que le directeur d'établissement mettra en œuvre. À ce titre, le directeur est considéré comme le représentant de la commission scolaire à l'école. Comme le CE n'a pas réellement d'influence sur cette dernière, la situation où le directeur tenterait d'influencer celle-ci par l'entremise du CE ne se pose pas.

Le CE ne tentera pas non plus d'intercéder directement auprès de la direction générale de la commission scolaire sans le concours du directeur, « c'est comme se tirer dans le pied, d'aller à contrecourant là ». On préférera plutôt « trouver des solutions à l'interne ». Les représentants de parents se sont dotés d'une adresse électronique. Des communications directes avec eux sont possibles à l'extérieur des mécanismes formels. Les mécanismes formels ne permettent pas toujours d'évaluer clairement les enjeux en cause avant que les décisions ne soient prises.

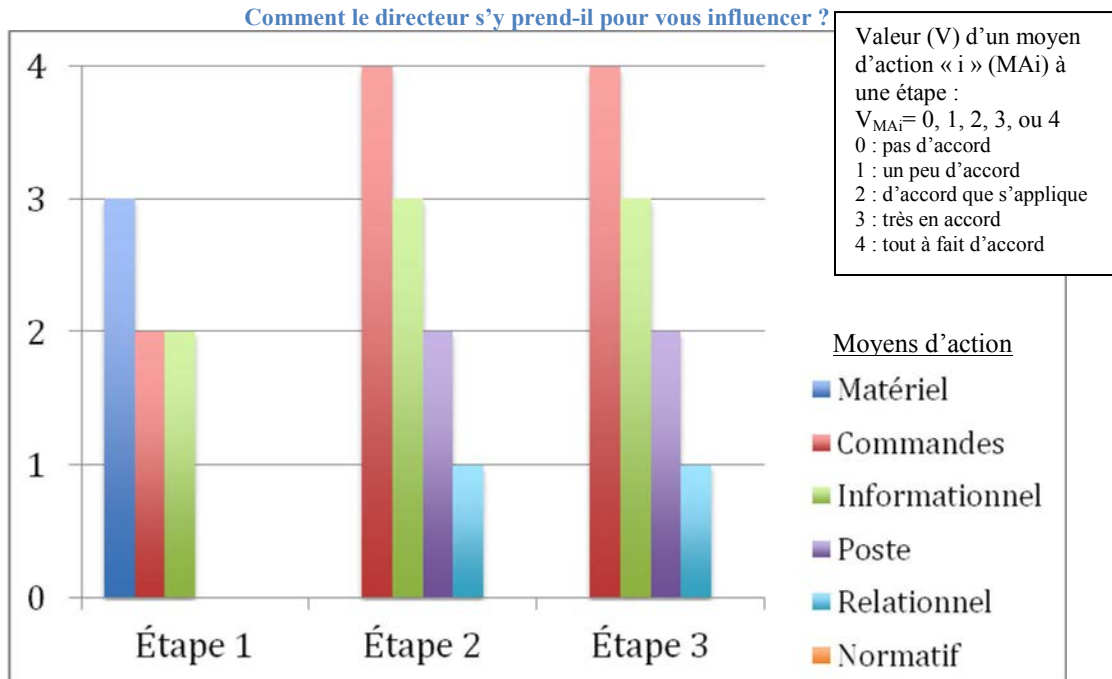
On donne pour exemple l'accueil encore récent d'enfants avec des cheminements particuliers (TED). Tant les parents que les enseignantes ne désiraient pas précipiter un tel changement de clientèle avant d'évaluer les implications. Le CE n'a pas eu grand mot à dire : « on n'a pas eu aucune influence, mois mille », la décision était déjà prise par la commission scolaire, et appuyée par le directeur qui possède des compétences particulières pour l'enseignement à des élèves en difficulté d'apprentissage. L'implication du CE a été plus active lors de la mise en œuvre, pour s'assurer que les lacunes au plan puissent être prises en charge rapidement, au bénéfice de tous les élèves.

Le directeur exerce une influence déterminante à toutes les étapes (d'accord). En général, cette influence serait davantage positive, « positive, oui, oui », bien que : « habilitante avec des contraintes ». Le sentiment de participer aux décisions est plus présent à la première étape, tandis que celui de contrainte s'accroîtrait en se déplaçant vers l'étape de mise en œuvre, lorsque des exigences sont imposées (commandes) par le MELS ou la commission scolaire. Le directeur suit son agenda, « les décisions sont prises puis il nous les soumet après, la plupart du temps c'est ça, c'est rarement nous qui amenons les nouveaux éléments, à part des choses très distinctes » comme la formation des enfants de 6^e en RCR. Le CE peut influencer comment les changements seront mis en œuvre, mais non ce qu'ils seront (substantivement).

Comme nous pouvons le voir au graphique F.2 de la page suivante, des moyens d'action en cause, c'est le moyen matériel qui a le plus de poids à la première étape, pour cerner le domaine du possible. Il y a préalablement un besoin possiblement véhiculé par une exigence hiérarchique (commande) et le directeur présentera des informations qui aideront à justifier ce besoin, et à orienter le CE dans sa compréhension des options envisagées pour la mise en œuvre. La seconde étape est normalement accessoire à une décision déjà prise, et que l'école est au point de mettre en œuvre (3^e étape). En ordre d'importance, la direction dérive une influence par l'obligation d'agir (commande), par les informations qu'elle apporte, par l'influence liée à son poste, et sa capacité à interagir. En somme, le moyen d'action matériel délimite les options envisageables, et l'obligation de répondre à des attentes formelles vient rapidement préciser les décisions et leur mise en œuvre. Dans les conditions actuelles, le CE a peu d'autorité sur le directeur, et il y a peu d'occasions où ce dernier serait tenu d'exercer une influence déterminante sur le CE pour assurer la réalisation du projet éducatif de l'établissement.

Graphique F.2

Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès de la présidente du CE (R1.2)



Étapes : P_1 : Identifier un problème ; P_2 : sélectionner un mode d'action ; P_3 : prendre action

Répondante R1.3 Parent bénévole

La répondante est une bénévole, mère d'élèves³⁵⁹, activement impliquée dans la vie scolaire et parascolaire : « je suis la matante qui va gâter les jeunes à l'école ». Elle accueille chez elle au repas du midi des enfants qui ne peuvent s'adapter au service de garde³⁶⁰, accompagne les élèves lors de sorties, et enseigne bénévolement le karaté comme activité parascolaire. Elle apprécie visiblement s'impliquer, et ses initiatives ont pour origine ses interactions directes avec l'équipe-école, les autres parents, ses préférences, et son « expérience de mère ». Cette capacité auto-organisationnelle³⁶¹ se développe en marge de la structure de l'école. Elle mobilise une entraide qui apporte un grand réconfort aux parents d'enfants plus difficiles.

Au fil des ans, elle s'est faite des amies, dont des professeurs qu'elle assiste régulièrement pour « aider au déroulement de la classe ». Elle comble des vides « ce que je peux apporter, le professeur ne peut pas le faire ». Notamment, l'assistance qu'elle apporte à deux enseignantes lui permet d'apprécier la complexité de leur tâche, avec la présence d'élèves TED. Lorsqu'un élève dérange « je va le voir, je va lui mettre la main sur l'épaule, puis chut, chut chut [...] alors ma présence en classe les libère un peu » et apporte un réconfort additionnel à des enfants, avec « juste mon expérience de mère [...] c'est comme tous mes enfants ». Elle comble un vide laissé par les limites du système scolaire, soit un écart entre ce qui est prévu et ce qui serait idéal, dans les circonstances.

En général, l'influence du directeur, bien qu'habilitante, ne se manifeste pas directement : « c'est vraiment entre le professeur et moi que ça se passe. Lui est au courant ... ». Il n'intervient qu'au besoin. Pour l'entraînement de karaté, lorsqu'il est question de formaliser l'initiative, le financement, et d'intervenir au besoin pour la discipline, la relation est plus directe, et elle est très en accord avec le fait que le directeur exerce une influence positive. Dans la résolution de problèmes, les trois étapes défilent dans un très court laps de temps, et il n'est pas possible de nuancer l'influence d'une étape à l'autre : « ça se fait tout en même temps dans les interventions, à l'école ». L'influence du directeur se perçoit (Graphique F.3) d'abord

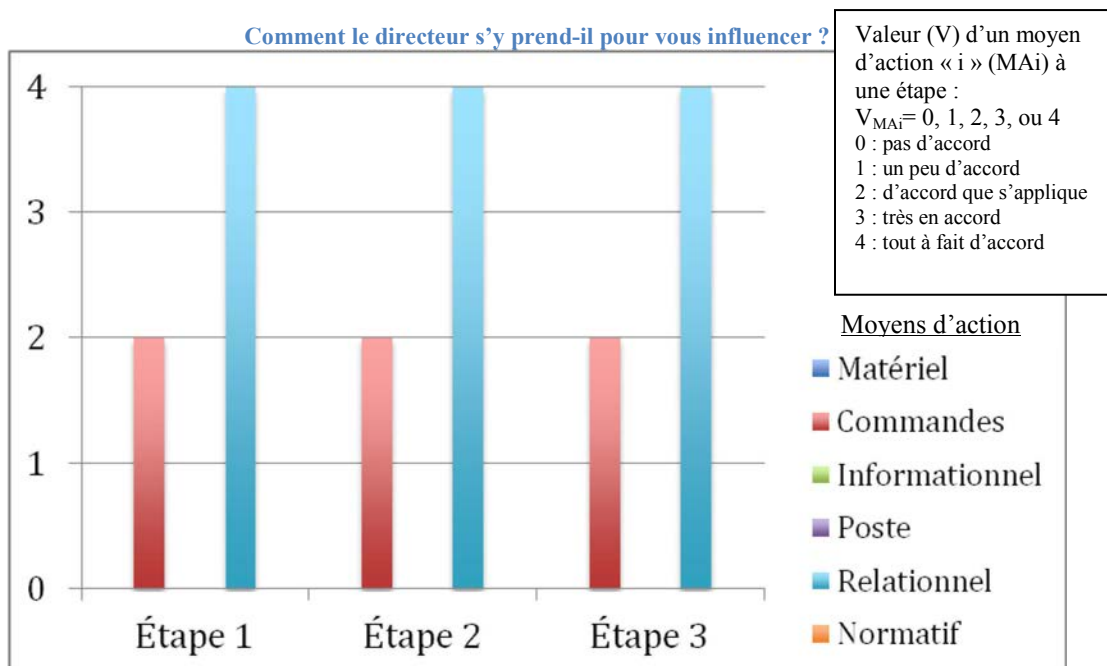
³⁵⁹ Elle est mère de quatre enfants qui fréquentent l'établissement.

³⁶⁰ Certains parents auraient à prendre d'autres dispositions pour le midi.

³⁶¹ Cette capacité constitue un capital social (Bourdieu, 1980; Coleman, 1988; Putnam, 1993).

par le contrôle du moyen d'action relationnel, et ensuite, sur la base des commandes, pour cautionner l'initiative.

Graphique F.3 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès d'une mère bénévole (R1.3)



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

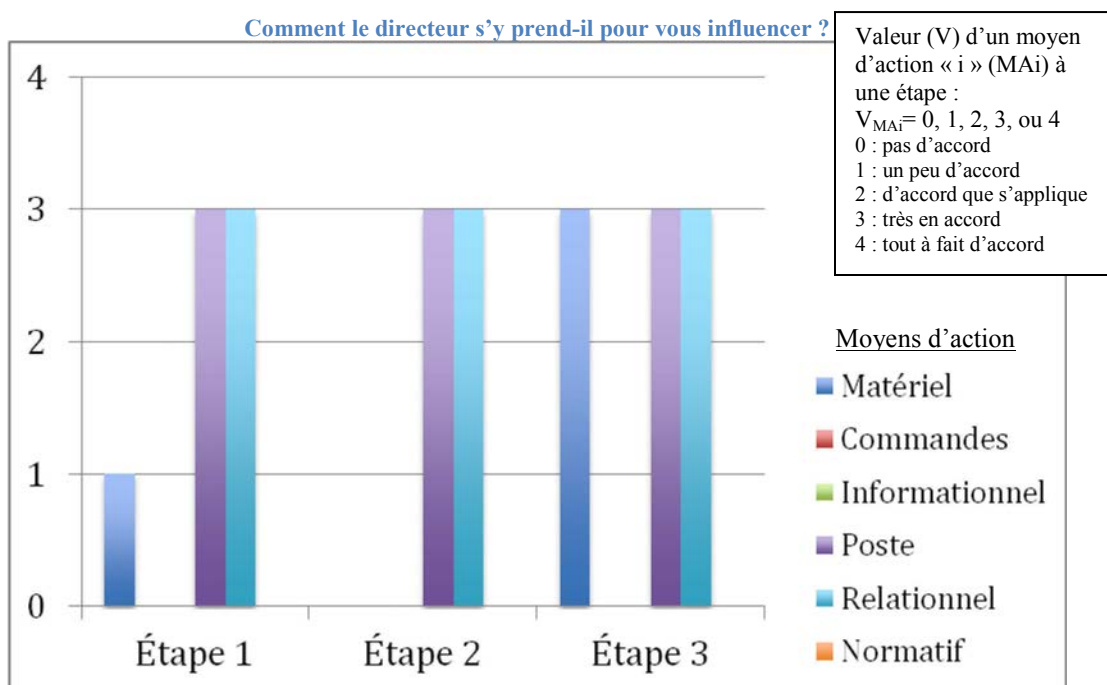
Répondante R1.4 Enseignante de 3^e année

Enseignante de troisième, elle œuvre à l'école depuis plusieurs années. De plus, elle était une déléguée syndicale au cours de l'année précédente. Elle voit dans son rôle d'enseignante un besoin d'adaptation et de créativité parce que les enfants sont tous différents, le profil de la population évolue, tout comme les exigences et les problématiques qui s'étendent à presque toutes les préoccupations soulevées.

Elle est très en accord que le directeur exerce une influence positive déterminante, à toutes les étapes. En tant qu'enseignante il est difficile de se prononcer sur l'importance relative de cette influence, puisque le concept équipe-école serait inclusif de tout le monde, au même niveau. En tant que représentante syndicale par contre, le directeur serait en second rang, après le personnel enseignant. À la première étape, l'influence du directeur se compare à un « souffle

dans les voiles » qui encourage, habilite l’initiative en appuyant ses démarches, contrairement, précise-t-on, à d’autres directeurs qu’elle a connus antérieurement. Les autres étapes se poursuivent dans le même esprit qui se base sur une relation de confiance.

Graphique F.4 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d’action à chacune des trois étapes auprès d’une enseignante de 3^e (R1.4)



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d’action ; **P₃** : prendre action

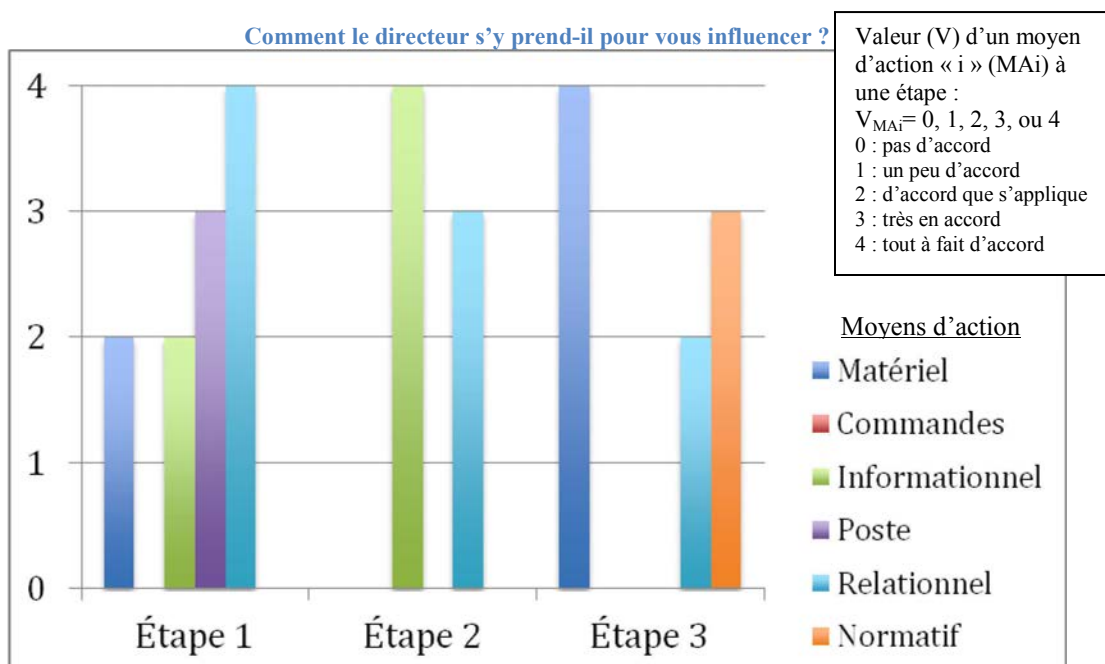
Comme nous le voyons au graphique F.4, l’influence s’exerce par les moyens d’action positionnel et relationnel : « parce qu’on a une direction très, très impliquée, ça fait qu’on discute beaucoup [...] c’est quelqu’un qui va nous écouter, sa disponibilité est très grande ». À la première étape, le contrôle des moyens d’action positionnels et relationnels assoit l’influence du directeur solidement sur les compétences associées au poste, ainsi que sa disponibilité et son écoute. À la seconde étape, l’influence se poursuit par le moyen positionnel en ce que l’on fait confiance au bon jugement du directeur, pour trouver des terrains propices à l’entente, et relationnel : « c’est quelqu’un qui va exprimer ses opinions de façon très respectueuse ». À la troisième étape s’ajoute le contrôle du moyen d’action matériel pour tout faire pour obtenir les ressources nécessaires. Malgré les limites financières, « il va fouiller pour trouver ce qu’il nous manque ».

Répondante R1.5 Enseignante de 5^e année (programme régulier)

La répondante est une enseignante de 5^e année qui a une grande maturité professionnelle. En plus de ses fonctions principales, elle remplace le directeur en son absence. Elle porte une grande importance au fonctionnement en équipe, « d'être coéquipier là dedans », pour être là non seulement pour sa classe, mais pour l'ensemble des élèves et des parents aussi. L'adaptation et la créativité font partie de son quotidien. Le directeur peut exercer une influence habilitante qui s'étend à toute l'équipe-école.

L'enseignante reconnaît l'influence positive du directeur à toutes les étapes (étape 1 et 2 : d'accord ; étape 3 : tout à fait d'accord). Cette influence est moins déterminante aux deux premières. Sa maturité et son expérience professionnelle lui permet de déceler rapidement les problèmes et de prendre ses propres décisions. Les deux premières étapes peuvent souvent se combiner lorsque les situations irrégulières doivent être prises en charge rapidement. L'influence du directeur s'est faite davantage ressentie à la mise en œuvre, surtout lorsqu'il y avait des obstacles à surmonter.

Graphique F.5 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès d'une enseignante de 5^e (R1.5)



Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action

Nous pouvons voir au Graphique F.5 de la page précédente qu'à la première étape, l'influence s'exerce par le contrôle du moyen d'action relationnel. Le moyen d'action positionnel a également un impact tout comme le contrôle exercé sur le moyen d'action matériel, pour définir les possibilités. À la seconde étape, le contrôle du moyen d'action informationnel domine la décision rationnelle, en se superposant au moyen d'action relationnel. À la dernière étape, le contrôle du moyen d'action matériel devient plus important, tout comme le renforcement de la mission, et le moyen d'action relationnel demeure toujours actif. En somme, pour influencer la répondante, le contrôle du moyen d'action relationnel est essentiel, d'entrée de jeu dans le processus, tandis que le contrôle du moyen d'action matériel devient incontournable à la fin du processus.

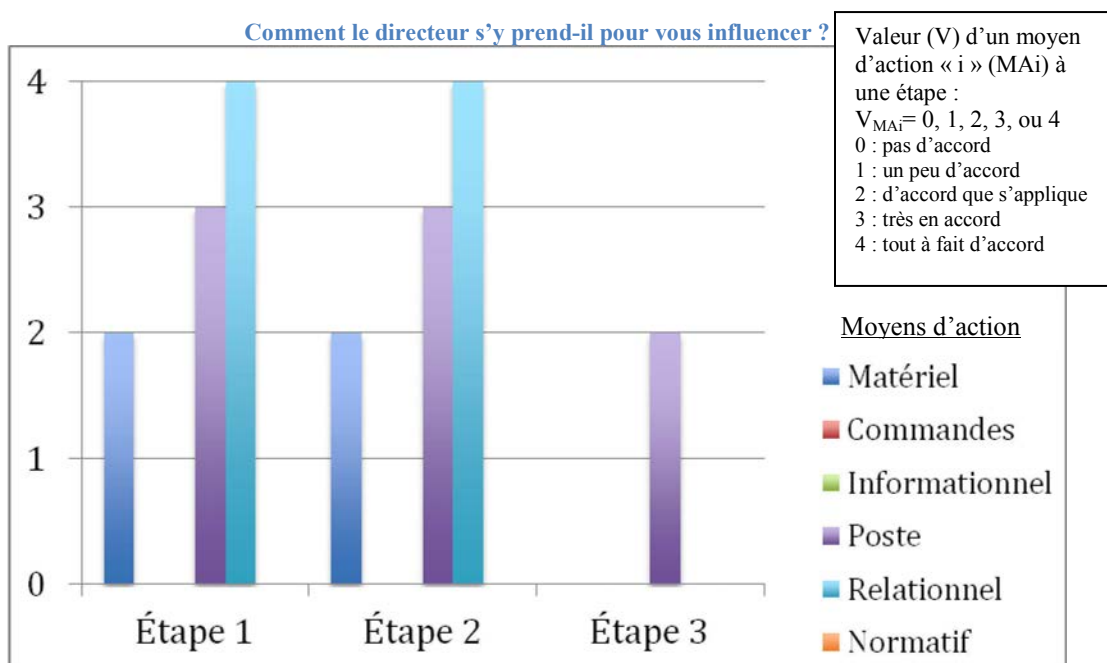
Répondante R1.6 Responsable du service de garde

Deux répondantes au service de garde ont participé à cette entrevue. La responsable siège au CE depuis deux ans. Le service de garde organise ses horaires doit s'autofinancer, et fait approuver son budget par le directeur. D'entrée de jeu, le directeur exerce une influence significative, quoique dans le déroulement des activités qui doivent s'autofinancer, les parents sont des clients à satisfaire. La présence d'élèves plus difficile à gérer à provoque depuis un roulement de personnel, et force des adaptations. En contrepartie, le noyau qui reste est entièrement dévoué au « rôle aidant » qu'ils doivent remplir.

L'importance accordée à l'influence du directeur est plus significative (tout à fait en accord) en début du processus, et s'atténue une fois les options précisées (très en accord et d'accord). À moins de faire face à de nouvelles problématiques, la responsable a l'expérience et la maturité en poste pour agir avec autonomie. L'influence du directeur est davantage habilitante, mais peut également être contraignante. La répondante explique que ce n'est pas tant une influence négative comme la perception que l'influence pourrait être davantage habilitante. En occupant l'annexe, ils se sentent en retrait « parce qu'ils ne nous voient pas [...] c'est à cause de la situation physique ». Le contrôle du moyen d'action relationnel exige des efforts supplémentaires.

En ce qui concerne les moyens d'action, nous voyons au Graphique F.6 ci-dessous que le contrôle du moyen d'action relationnel aurait l'effet le plus significatif aux deux premières étapes, suivi du moyen d'action positionnel et enfin, matériel pour tenir compte de la faisabilité. Les deux premières étapes ont tendance à se fusionner, tandis qu'à la troisième étape, l'influence du directeur se manifeste lorsqu'il y a des obstacles à surmonter, sous l'effet du contrôle du moyen d'action positionnel. Dans le contexte d'une réunion du CE, le directeur exerce une influence de premier plan sur la base du moyen d'action positionnel.

Graphique F.6 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès de la responsable du service de garde (R1.6)



Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action

Répondante R1.7 Éducatrice spécialisée

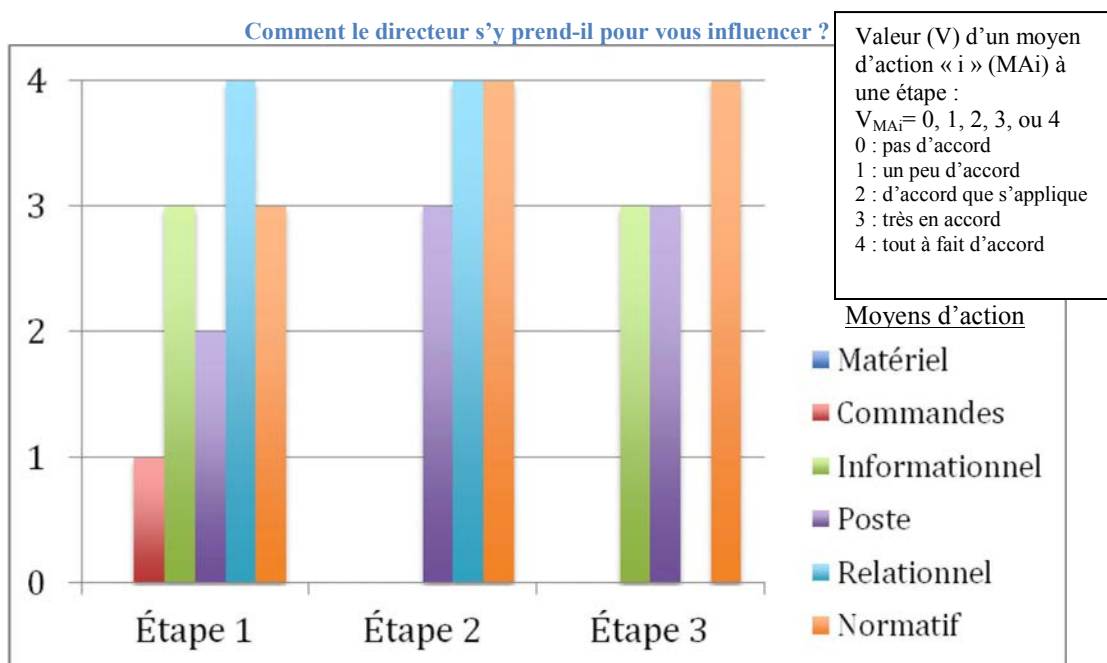
La répondante est une éducatrice spécialisée qui aide à développer des stratégies d'intervention avec le concours de toutes les parties prenantes concernées³⁶². Son rôle encourage le travail en collaboration puisqu'elle doit dresser une image globale des élèves portés à son attention. Elle

³⁶² Selon le besoin : les enseignantes, l'élève, les parents, la direction, l'orthopédagogue, la psychologue, l'orthophoniste.

siège au conseil d'établissement et travaille étroitement avec le directeur qui exerce une influence habilitante à toutes les étapes.

Elle a révélé dans son entrevue que contrôle du moyen d'action relationnel est d'entrée de jeu le moyen d'action le plus important, mais dans l'ensemble, c'est plutôt le moyen d'action normatif qui serait la source d'influence la plus représentative, pour juger des vides à combler, ou même, s'il y avait lieu, de déroger. À la première étape, les échanges interpersonnels permettent d'échanger des informations, tant pour leur contenu normatif qu'indicatif. Le contenu normatif prend relativement plus d'importance au cours des étapes suivantes, tout comme l'importance accordée au poste de directeur (moyen d'action positionnel), lorsque des décisions plus critiques doivent être prises et mises en œuvre.

Graphique F.7 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes auprès d'une enseignante spécialisée (R1.7)



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

Annexe G Synthèses d’entrevues EP2

Ces synthèses d’entrevues font état de l’influence que le DG exerce sur les répondants, rapportée aux tableaux précédents. Elles offrent une représentation graphique du contrôle exercé sur les moyens d’action, à chaque étape, pour les influencer. Nous soulignerons aussi l’importance et l’inclinaison (positive ou négative) de cette influence.

Répondante R2.1 La présidente du CA

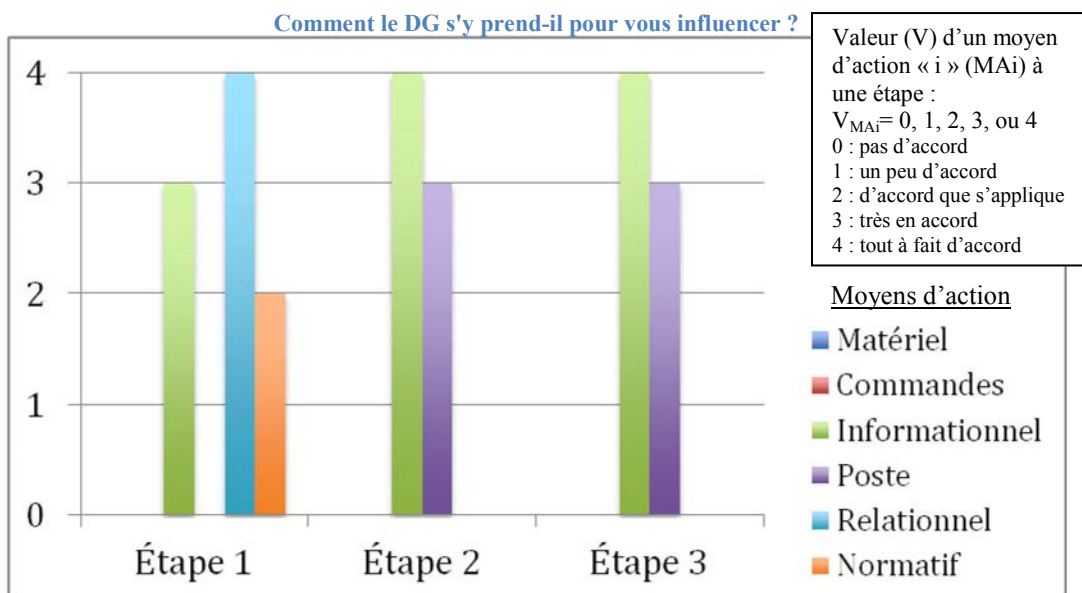
La répondante est une personne qui a une expérience très approfondie des fonctions de gouvernance d’une école privée, ayant elle-même assumé le poste de directrice du secondaire à l’EP2, et de DG à un autre établissement privé d’enseignement. Elle s’implique activement depuis plusieurs années au CA, et accorde au CA un rôle de soutien comme de contrôle. Elle reconnaît l’influence très significative (très en accord) du DG à toutes les étapes. Plus précisément, « dans notre contexte, je dirais que le CA est là au niveau des grandes orientations, mais essaie de soutenir l’action quotidienne aussi ». Le DG peut influencer le CA, par exemple, dans le cas du transport (EP2A), ou encore, pour des aménagements particuliers pour les garçons : « c’est le directeur général qui a vécu la situation et qui a regardé les possibilités et qui a pris la décision, qui a suggéré la décision au conseil d’administration de dire on va faire en sorte que ... ».

À savoir si l’influence du DG était plutôt habilitante ou contraignante, la répondante la perçoit comme du « 50 – 50 [...] dans certains cas, ce sera l’hypothèse suggérée par le directeur général qui sera retenue, dans certains cas, se sera l’inverse ». L’influence du DG tend à être plus contraignante lorsque le CA adopte une résolution avancée par le DG, qui, au final, demeure contraire aux préférences de la répondante. Le DG respecte les décisions du CA qui pourraient lui être prescrites, mais il peut en revanche imposer des contraintes, puisqu’il contrôle à quel rythme se déroule la mise en œuvre.

Le Graphique G.1 de la page suivante expose la façon dont la répondante perçoit l’influence du DG à son égard, en tant que membre du CA. La présidente se considère plus activement

impliquée aux deux premières étapes. Le DG peut toujours demander au CA d'appuyer l'action lors de la mise en œuvre. Lorsque c'est le cas, les deux dernières étapes lui apparaissent intrinsèquement liées. L'influence du DG est alors la même pour les étapes 2 et 3.

Graphique G.1 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la présidente du CA (R2.1)



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

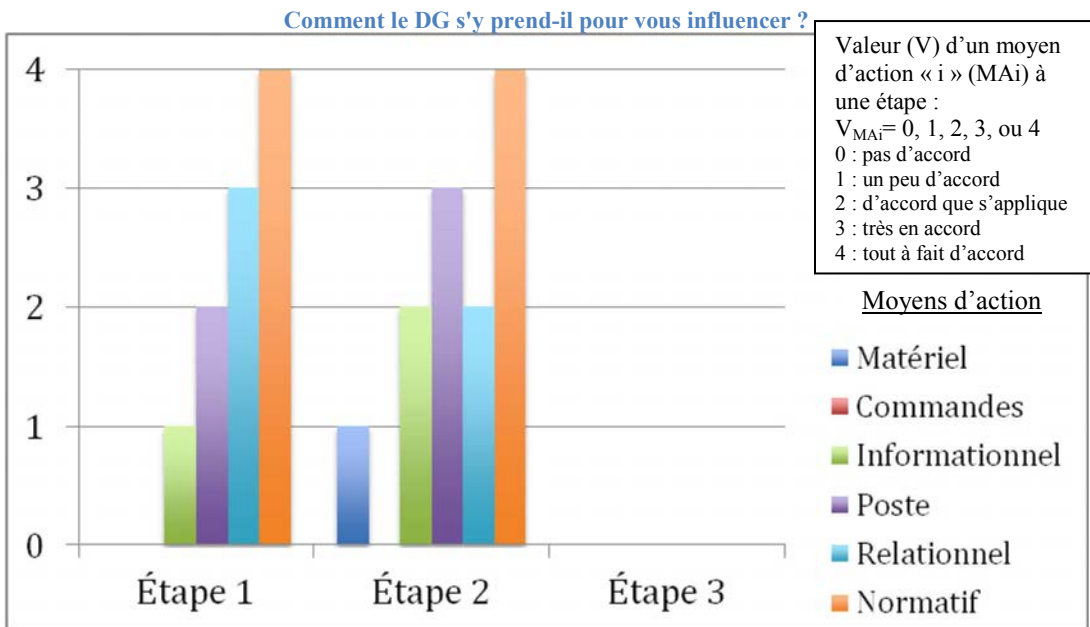
En première étape, la prise de contact avec une situation problématique repose sur des échanges interpersonnels, où le contenu tant indicatif que normatif de l'information est pris en compte. La façon de présenter un problème est importante. Elle apporte l'éclairage nécessaire pour : « nous montrer les différentes facettes de notre situation ». Dans un deuxième temps, la répondante a surtout besoin d'informations factuelles pour prendre des décisions rigoureuses dans ses décisions administratives. Par conséquent, l'influence du DG provient surtout du contrôle exercé sur le moyen d'action informationnel. Concurrément, l'importance des moyens d'action relationnel et normatif s'estompe, tandis que l'influence liée au poste de DG (moyen d'action positionnel) devient significative. Dans l'ensemble, le contrôle du moyen d'action informationnel demeure important tout au long du processus, en soutien à une pensée d'intention rationnelle.

Répondante R2.2 Représentante de la congrégation religieuse au CA

La répondante est très en accord que le DG exerce une influence importante à la première étape, et tout à fait d'accord lorsque rendue à de la prise de décision. Elle perçoit le CA dans un rôle de soutien plutôt que de contrôle : « Le directeur de l'école a une influence importante parce qu'il nous dit ce dont l'école a besoin. C'est le rôle du CA d'aider l'école, et le DG peut nous dire comment on peut l'aider... ». Même lorsqu'il y a des désaccords sur les moyens, par exemple le traitement des cours d'école, l'influence perçue demeure habilitante.

La discussion permet d'aborder les problématiques : « il vient et on jase [...] je vois ses valeurs ». Les relations interpersonnelles sont très importantes, mais c'est avant tout par le concours du moyen d'action normatif qu'il interpellera la répondante. Il faut lui démontrer que c'est pour le bien de l'école : « Quand je comprends que c'est pour le bien de l'école, ce n'est pas pour lui qu'on prend des décisions, c'est pour l'ensemble. Quand on vote pour l'ensemble de l'école, puis c'est ça qui est le mieux, on s'en va dans ce sens-là... ». Les différences se résorbent : « on voit l'ensemble là, on s'en va dans l'ensemble un peu comme un consensus ».

Graphique G.2 Contrôle que le directeur exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la représentante de la congrégation (R2.2)



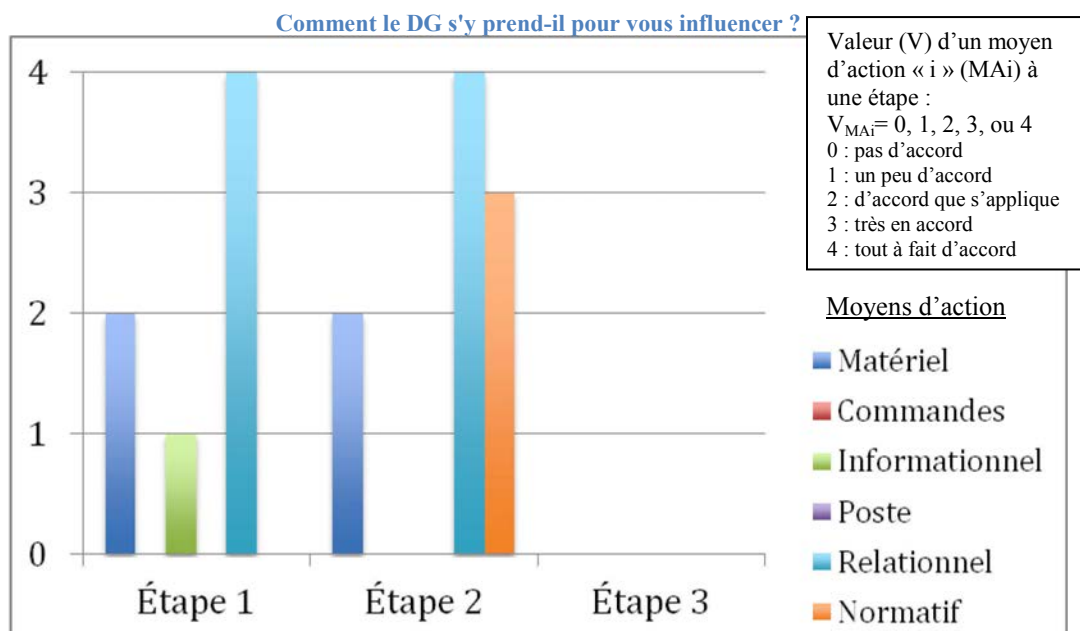
Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

De façon générale, nous pouvons voir au Graphique G.2 de la page précédente que seulement les deux premières étapes semblaient pertinentes. Le contrôle du moyen d'action normatif s'avère l'atout le plus significatif du DG, bien qu'il soit visiblement couplé aux autres moyens d'action. Autrement, en passant à la prise de décision, le moyen d'action relationnel perd de l'importance, et les moyens d'action informationnel et positionnel deviennent plus significatifs.

Répondante R2.3 Représentante du personnel au CA

L'influence du DG ne fait aucun doute (tout à fait d'accord à la première étape et très en accord à la deuxième). La répondante considérait qu'à titre de membre du CA, elle n'était pas interpellée par la troisième étape. L'influence tend à être habilitante, bien qu'elle puisse lui sembler à la fois habilitante et contraignante lors de la prise de décision : « il y a des fois tu vas adhérer, tu comprends le principe, mais toi, personnellement, tu n'es pas personnellement d'accord ».

Graphique G.3 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la représentante du personnel (R2.3)



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

Les réponses obtenues permettent d'associer la contribution de la répondante au CA à une fonction de contrôle : « mon rôle à moi c'est de voir à tout le monde, être équitable pour tout le monde, toutes les catégories d'emploi dans l'école ». Ce contrôle est associé à des intérêts collectifs : « pour que les bonnes décisions se prennent pour l'école ». Aux deux étapes en cause, l'influence s'exerce principalement sur la base du moyen d'action relationnel, et dans une mesure moindre, du moyen d'action matériel (Graphique G.3). La différence entre les deux étapes est qu'à la première, l'information a de l'importance pour sa valeur indicative. À la deuxième, c'est davantage pour sa valeur normative, afin d'arrimer les décisions à une vision à long terme.

Répondante R2.4 Présidente de l'association des parents

L'Association de parents de l'EP2 compte sur l'implication de 27 membres. Elle n'est pas représentée au CA de l'école³⁶³, mais le DG participe aux réunions du comité (sinon la DSP, ou les deux), en plus des interactions plus informelles qui se font directement à l'école : la présidente du comité étant très impliquée. Cette dernière n'a pas la prétention de parler au nom de tous les parents, mais apprécie l'influence habilitante que le DG peut avoir sur son comité, évoquant la très belle relation avec l'école.

L'atout le plus marquant du DG à toutes les étapes est le contrôle exercé sur le moyen d'action relationnel. En passant d'une étape à l'autre, le moyen d'action informationnel perd de l'importance tandis que le contrôle du moyen d'action matériel devient plus important à la mise en œuvre, puisque la mise en disponibilité des ressources facilite la réalisation de projets³⁶⁴. Bien qu'elles puissent devenir un enjeu de contrôle, les lacunes matérielles ne constitueraient pas un prétexte suffisant pour tenir l'initiative et la créativité en échec : « si on manque de budget, on s'en trouve ». La ressource la plus rare semblerait le temps disponible, ou encore, si le moment convient ou non³⁶⁵ : « c'est une bonne idée, mais on va remettre à un

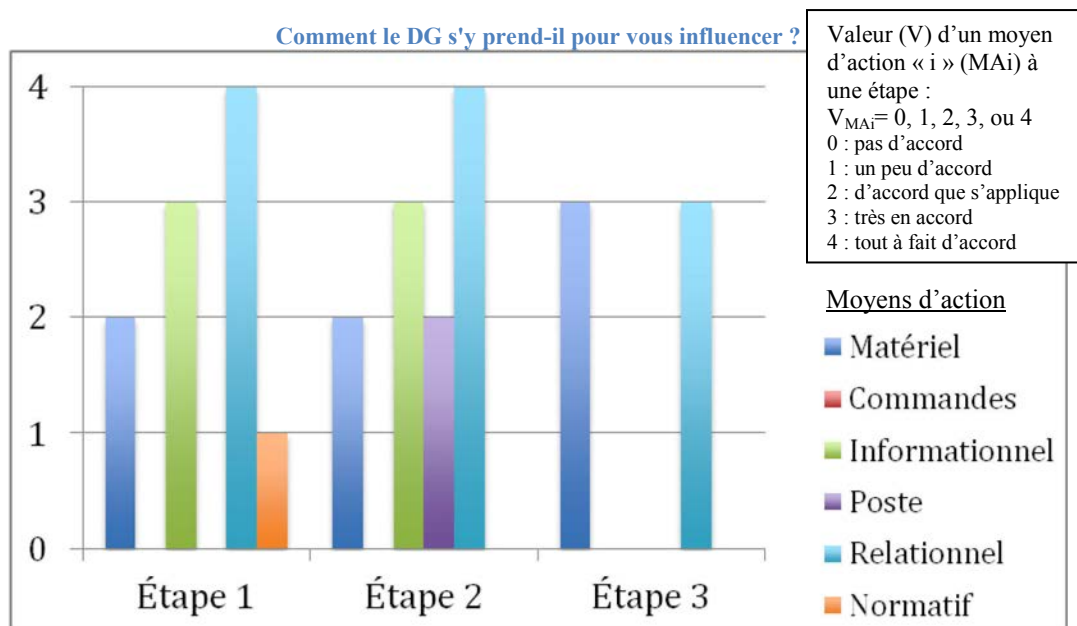
³⁶³ « il n'y a aucune personne de l'Association qui est membre administrateur [...] c'est que eux prennent des parents qui peuvent être utiles au CA ».

³⁶⁴ Locaux, participation du personnel ...

³⁶⁵ Le moyen d'action normatif est en cause ici, pour la priorisation, mais n'a pas été annoté comme tel. Les délais ne sont pas considérés contraignants parce qu'il y a compréhension partagée des besoins.

petit peu plus tard, ça arrive, ça, ça arrive ». Ces délais posent des contraintes, bien que dans l'ensemble, l'influence du DG soit plutôt jugée habilitante.

Graphique G.4 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la présidente de l'association des parents (R2.4)



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

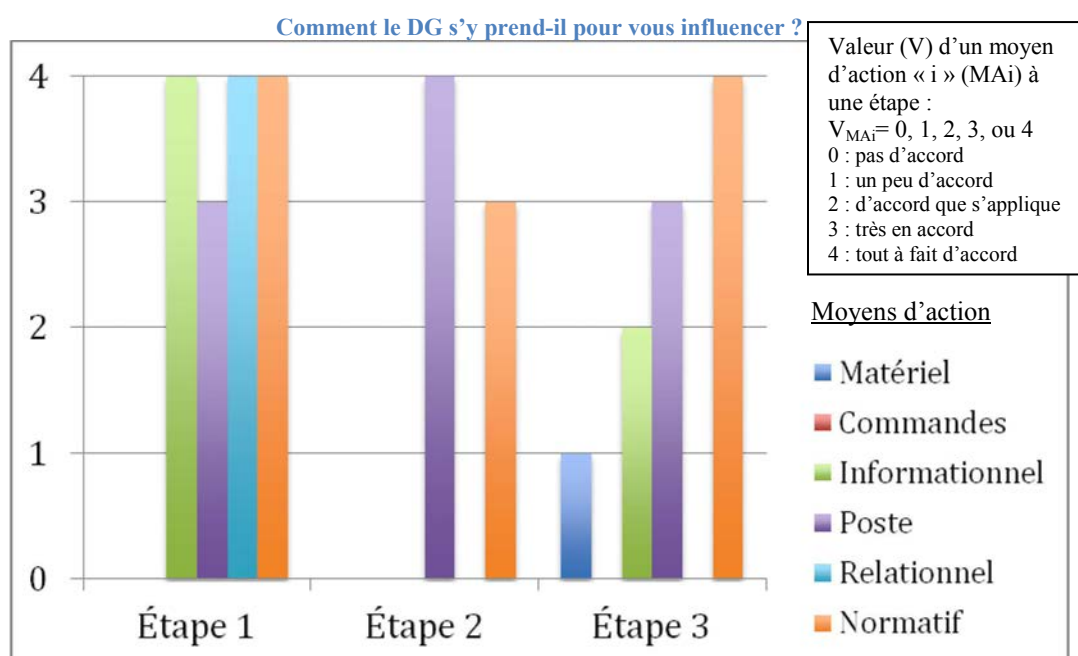
Répondant R2.5 Le directeur pédagogique

L'influence habilitante du DG est appréciée à toutes les étapes. Le répondant est « très d'accord » que le DG exerce une influence significative aux étapes 1 et 3. Pour l'étape 2, il se dit en « accord », parce que l'influence du DG peut être moins prononcée dans des décisions concernant les dossiers plus spécifiques à son champ de compétence.

La première étape permet d'établir une relation interpersonnelle, le « un à un », propice aux échanges, et à l'influence mutuelle. Le moyen d'action relationnel s'accompagne d'échanges d'information, au contenu tant indicatif que normatif, pour se rattacher aux valeurs et à la mission de l'école. La répondant souligne l'importance des valeurs de l'école, par exemple : dans le traitement de demandes d'admission, à l'égard d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, ou encore, à l'endroit du personnel.

De façon générale, le répondant se dit particulièrement influencé par les moyens d'action normatifs, tout au long du processus d'évaluation d'une problématique. L'influence attribuable au poste est également significative à toutes les étapes. Bien qu'importants à la première étape, les moyens d'action relationnels et informationnels ne jouent pas le même rôle aux deux étapes suivantes. Les choses ayant été mises en place à la première étape, ce sont davantage les moyens d'action normatifs et positionnels qui agissent aux étapes ultérieures, avec un retour sur les moyens informationnels, lorsque des ajustements sont justifiés à la mise en œuvre. Occasionnellement, le moyen d'action matériel peut devenir un enjeu de contrôle qui influence la dernière étape.

Graphique G.5 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le directeur pédagogique (R2.5)

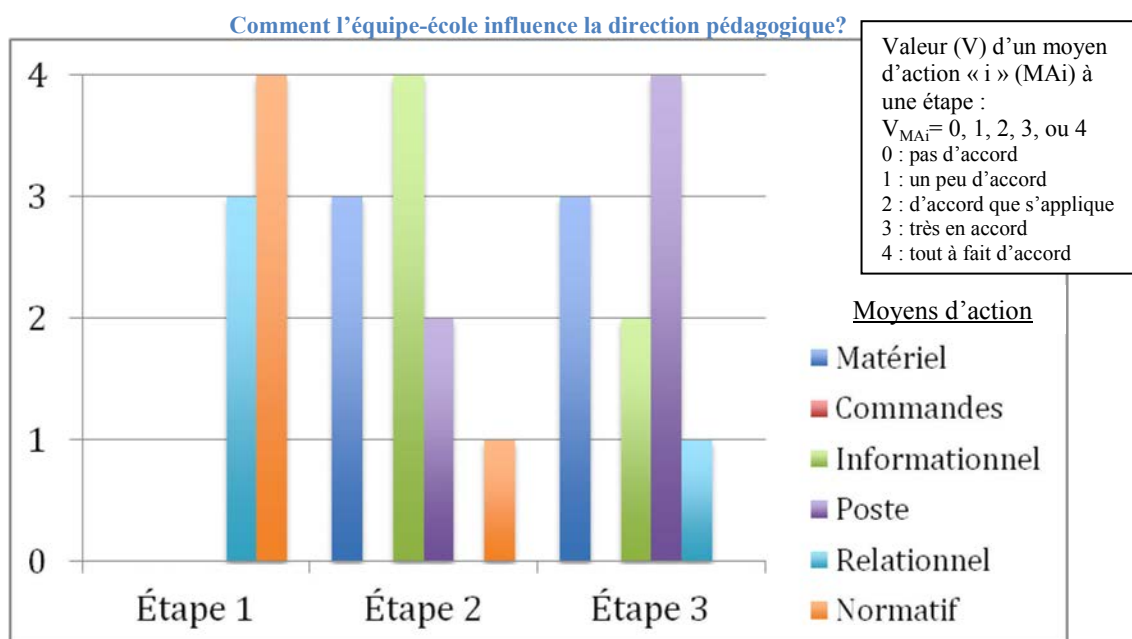


Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

En ce qui concerne l'influence exercée par les autres parties prenantes (Graphique G.6 de la page suivante), le contrôle des moyens d'action relationnel et normatif ressortent en première étape et s'atténuent par la suite. Le moyen d'action informationnel se fait davantage sentir à la seconde, tandis que le moyen d'action positionnel gagne en importance après la première étape. Le répondant explique que les enseignantes auraient une plus grande influence si elles

prenaient repère sur la vision et la mission de l'école. En général, l'influence qu'elles exerceraient serait plus souvent contraignante, en résistance aux changements. Leur contrôle des moyens d'action suggère que leur influence puisse également être positive.

Graphique G.6 Contrôle qu'exercent les membres de l'équipe-école sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le directeur pédagogique (R2.5)



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

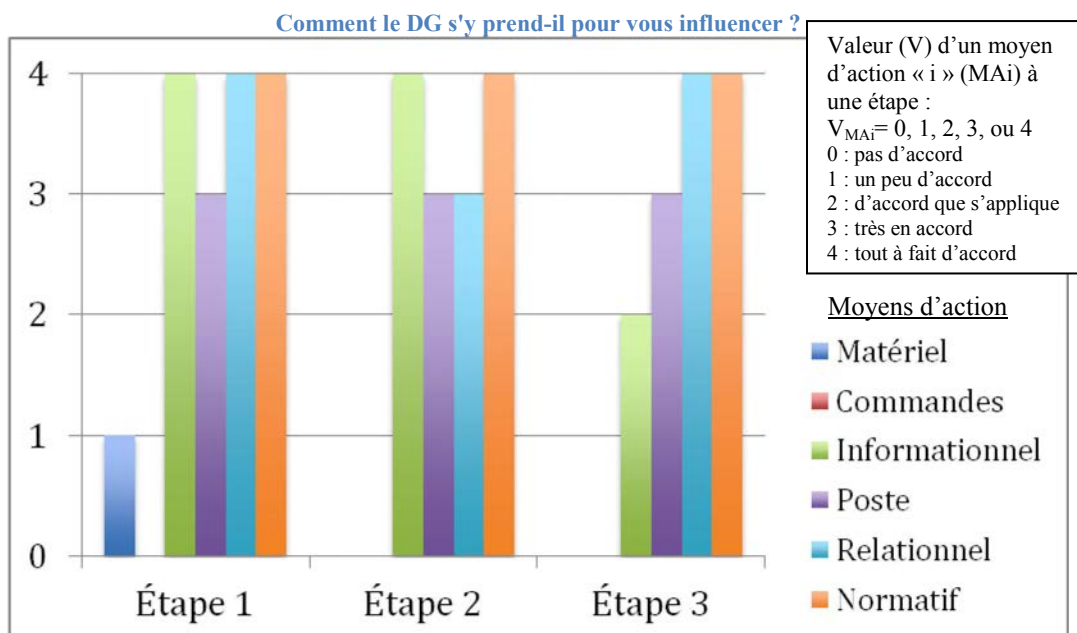
Répondant R2.6 Directeur de l'EP2A

L'influence du DG est pleinement reconnue (tout à fait d'accord) à toutes les étapes, étant donné son implication dans les décisions stratégiques qui affectent le site secondaire (EP2A). Le rayonnement dans ce secteur géographique est d'autant plus justifié que, maintenant, les garçons sont acceptés au site principal (EP2). Dans cette vision, l'influence du DG est habilitante, bien qu'elle puisse également apporter des contraintes, en première étape : « parce que des fois on peut préférer une solution, mais elle ne peut être envisageable pour la direction générale, pour des raisons qu'ils vont exposer : non on ne peut pas pour telle et telle raison, ça

peut nous contraindre³⁶⁶ [...] le fait de voir et de toujours pousser un peu plus loin nous permet de voir la problématique sur des angles variables ». En cheminant vers une vision commune, le sentiment de contrainte se dissipe aux étapes suivantes, on voit les choses autrement.

De façon générale, nous constatons au graphique G.7 que l'influence du DG se fait surtout par l'entremise de quatre moyens d'action, dont l'importance demeure sensiblement la même d'une étape à l'autre. L'influence se fait d'abord sentir par des échanges interpersonnels : « par des discussions tout simplement [...] c'est vraiment relationnel, des échanges entre deux personnes [...] moi si le directeur de l'école m'envoyait une directive administrative interne écrite là, je me dirais, bon bien, ok là, je pense que c'est le temps que je dise que je suis là, on est plus en lien là ». Ces interactions véhiculent des informations toutes aussi importantes, tant pour leur contenu indicatif que normatif, particulièrement à la prise de décision.

Graphique G.7 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le directeur de l'EP2A (R2.6)



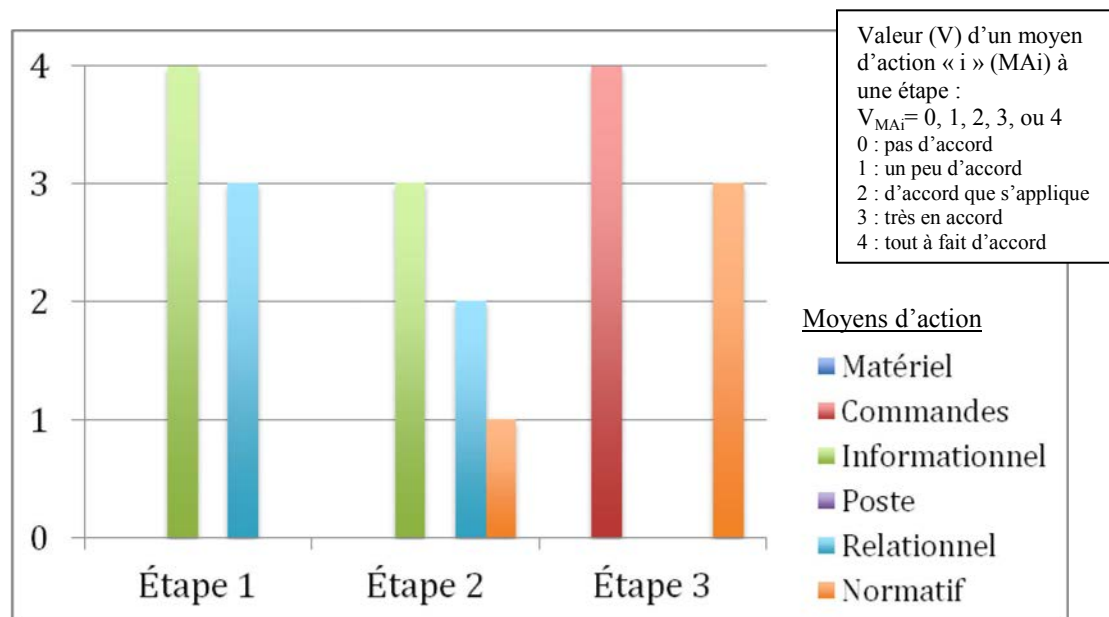
Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

³⁶⁶ Contraignant au sens que certaines options puissent être écartées, faute de ressources par exemple. Cela ne signifie pas que le répondant n'adhère pas. Le peu qui peu être fait peut tout de même être considéré habilitant.

En aval du processus, on accorde moins d'importance aux moyens d'action informationnels, la problématique étant déjà bien connue. Le DG dérive également, avec constance, une influence attribuable à l'importance de son poste. Quant aux moyens d'action matériel et commandes, le répondant explique : « moi quand on est rendu dans le matériel, ou dans les commandes³⁶⁷, c'est qu'on regarde plus la problématique de la même façon », du moins, pour envisager de nouvelles solutions. Il fait remarquer que la nature du problème affectera comment l'influence se manifestera, et quel moyen d'action sera privilégié.

L'influence des autres parties prenantes sur le directeur de l'EP2A est très différente de celle accordée au DG et est représentée au Graphique G.8. La nature des problèmes ainsi que les relations antérieures importent, tout comme leur implication, à savoir si elles étaient instigatrices ou non du changement. On ressent que le contrôle exercé sur un moyen d'action invite une réaction sur la même base. Le plus souvent, leur influence s'exerce dans le contexte où elles ne sont pas d'accord avec quelque chose. Cette influence se présente plus souvent en opposition à une vision de changements.

Graphique G.8 Influence de l'équipe-école sur le directeur de l'EP2A (R2.6)



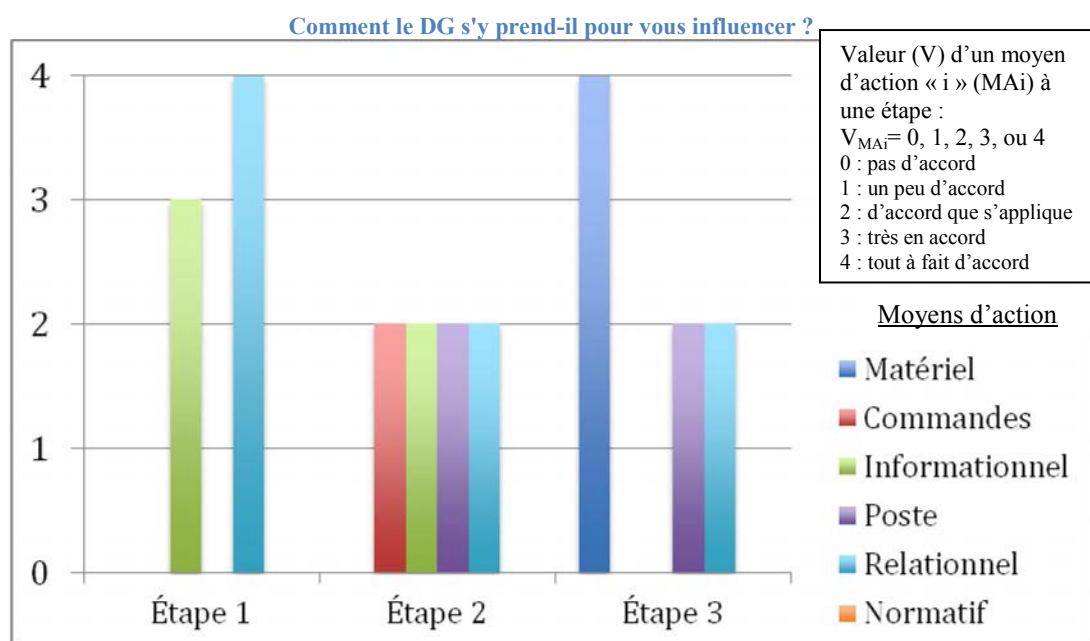
Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

³⁶⁷ Par exemple pour « laisser des traces [...] c'est qu'on arrive plus là à prendre des décisions ensembles ».

Répondante R2.7 Enseignante 3^e classe mixte à l'EP2A

La répondante est soit d'accord (étapes 1 et 3) ou très d'accord que l'influence exercée par le DG soit habilitante. Par contre le DG, dans l'ordre courant des choses, n'est pas nécessairement le détenteur d'influence le plus important. Les pairs peuvent servir de référence, apporter du soutien, plus particulièrement une enseignante d'expérience qui l'a beaucoup aidée.

Graphique G.9 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes une enseignante de 3^e (R2.7)



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

La première étape repose sur des bases relationnelles positives, qui mettent la répondante en confiance: « je sens qu'ils ont confiance en ce que je fais et je sens que j'ai beaucoup de liberté! [...] je sens qu'ils sont derrière moi et qu'ils me font entièrement confiance [...] en m'encourageant et me donnant confiance en moi aussi ». La répondante travaille beaucoup par projets avec un groupe réduit d'élèves, à partir des intérêts des enfants « ça je trouve cela vraiment créatif parce qu'à tous les jours je réinvente, on change l'horaire ». Les moyens d'action informationnels sont également significatifs. À la seconde étape, entrent en jeu les moyens d'action positionnels et les commandes, pour cautionner les décisions. Le moyen

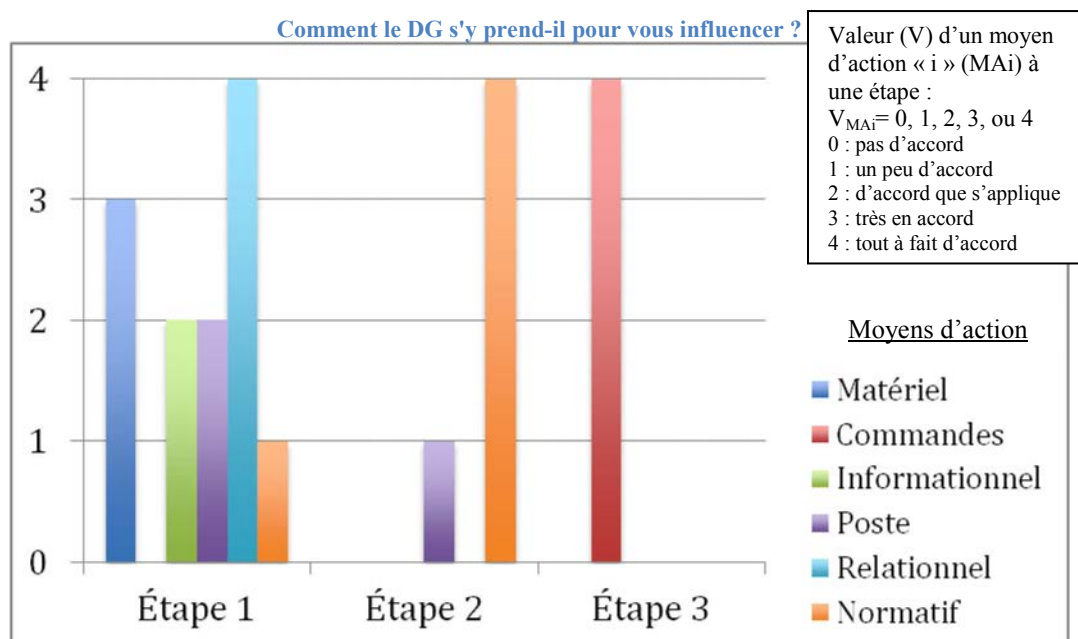
d'action matériel ne devient un enjeu important qu'à la troisième étape, lors de la mise en œuvre. De façon générale, le contrôle des moyens d'action relationnel et informationnel influence la première étape, un cautionnement formel (commandes) est requis à la prise de décision, et la mise en œuvre est très sensible au contrôle du moyen d'action matériel.

Répondante R2.8 Enseignante de 5^e (garçons)

Cette répondante a reçu un mandat très précis du DG, en prévision de la venue de son groupe classe de garçons en 5^e, à savoir, créer un environnement et un programme propices aux garçons, « la direction ici, lorsqu'ils nous ont rencontrés pour nous dire qu'il était pour y avoir un secteur garçons, ils nous ont dit on veut que ce soit une école de garçons ». Le choix du local, de l'acquisition de nouvel équipement, l'approche pédagogique, et la disposition des bureaux ont tous été pensés en fonction des « petits gars ». La répondante donne pour exemple : « j'ai apporté l'idée d'avoir du sport à la place de l'anglais (enrichi), donc un cours supplémentaire d'éducation physique où on pourrait essayer de nouveaux sports [...] puis la direction a super bien reçu mon idée ». La répondante mentionne quelques adaptations, à savoir : pour les cours d'école, dans les thèmes des productions écrites, ainsi que les évaluations, pour accrocher les petits gars : « je soumetts des images pour garçons ».

En ce qui concerne l'influence du DG, la répondante affirme : « ils [DG et directeur pédagogique] m'ont appuyé, oui ; ils ne m'ont pas influencé [...] puis je savais dans quelle direction je voulais aller, puis ils m'ont appuyé là dedans, ils m'ont soutenu, puis ils m'ont dit de foncer ». Ce n'est qu'après coup qu'elle associera cet appui à une influence habilitante. Cet appui, elle le ressent (d'accord) à la première étape (Graphique G.10), dans une approche relationnelle directe du DG, « des fois c'est juste une petite tape sur l'épaule, puis bravo ! J'ai aimé cela, j'en ai entendu parler [...] j'aime ça ce que t'as fait, c'est ça qu'on veut ... », ou plus indirectement par le travail d'équipe qui est valorisé. En ce qui concerne les deux autres étapes, la répondante est « un peu d'accord » qu'une influence a été exercée.

Graphique G.10 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une enseignante de 5^e (R2.8)



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

Outre la dimension relationnelle, il y a aussi le moyen d'action matériel qui importe en première étape, parce que les ressources disponibles font que l'on puisse aller de l'avant. Les autres moyens d'action entrent également en jeu, sauf les « commandes », clairement pas privilégiées. En ce qui concerne le moyen d'action normatif, la répondante comprend ce qui est attendu et peut adapter ses choix selon la situation : « je m'adapte selon la classe devant moi, si moi je veux avoir le respect, le partage, qui ressorte plus à ce moment-là, ce n'est pas nécessairement les valeurs que l'école, la direction, me dit de faire [d'accentuer] ». Elle est très à l'aise de prendre des décisions sur la base d'une vision partagée, en tenant compte de la profondeur des changements qu'évoque la venue des garçons.

Les autres étapes apparaissent périphériques à la première, particulièrement lorsqu'il y a décision à prendre : « des fois ça arrive vite ! ». Comme la répondante est appelée à prendre des décisions sur le tas, et à n'en parler que plus tard s'il y a lieu, elle ne se sent pas autant influencée, parce qu'elle aurait déjà préalablement obtenu l'appui du DG, et qu'il n'aurait pas eu à changer d'idée. La relation de confiance établie avec le DG, en première étape, permet de

partager une vision d'ensemble qui l'habilite à prendre ultérieurement des décisions. Le moyen d'action normatif entre alors en jeu : « c'est indirectement par la vue d'ensemble de l'école, puis on ne veut pas trop déroger du cadre qui est là ». En ce qui concerne la dernière étape, la répondante voit l'influence du DG surtout par son autorité formelle – les commandes – qui sert, au besoin, à cautionner l'exécution, ou dissuader l'opposition, par exemple à l'endroit de dispositions particulières aux garçons, pour pouvoir dire : « c'est la décision qui a été prise [...] tu sais ils [direction générale] vont dire écoutez, c'est à vous à vous adapter là ... ».

En résumé, c'est la première étape la plus déterminante aux yeux de la répondante puisqu'elle met le reste en mouvement. Plusieurs moyens d'action entrent en jeu à cette étape, et l'atout le plus marquant du DG réside surtout dans son approche relationnelle. La seconde étape évolue sur des bases normatives établies à l'étape précédente, tandis qu'à la dernière, la capacité à mettre en œuvre compte, au besoin, essentiellement sur l'autorité formelle de la DG.

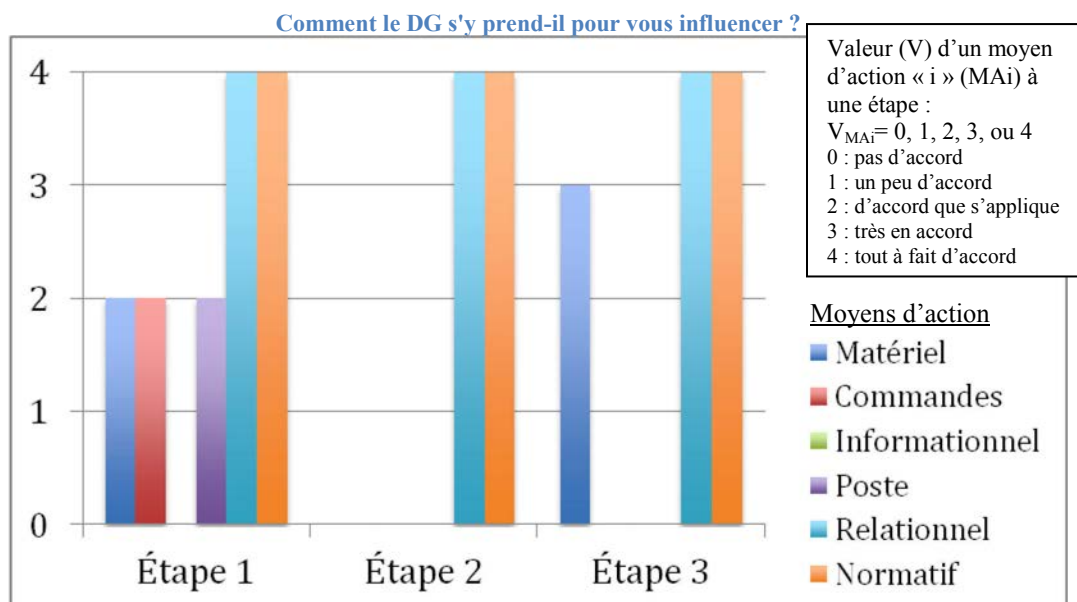
Répondante R2.9 Responsable des services éducatifs (parascolaire)

La répondante accorde une importance très élevée (tout à fait d'accord) à l'influence du DG, à toutes les étapes. Cette influence est clairement habilitante « moi c'a été de m'orienter [...] si les gens en haut dans le bateau me disent wow, cela va nous aider à ça, ça, ça, c'est innovateur pour ça, ça, ça ; ça va me motiver ». Elle reçoit alors la force d'impulsion dont elle a besoin pour se mettre en mouvement. C'est ainsi qu'elle a pu voir à la mise en œuvre de changements qui mettaient à profit les TIC. Ces changements n'auraient même pas été envisageables sans le concours du DG parce que d'une part, les changements bouleversaient les habitudes courantes et, d'autre part, un investissement initial était requis pour démarrer le projet.

Comme l'indique le Graphique G.11 à la page suivante, les moyens d'action normatif et relationnel s'avéraient les plus importants à toutes les étapes. Les échanges interpersonnels donnent confiance à la répondante en ses propres moyens, « fais le comme tu l'as dans ta tête », avec, pour finalité, d'agir dans le bien de l'école. À la première étape, les moyens d'action matériel, commandes et positionnel entrent également en jeu. Avant de poursuivre une piste de solution, la répondante compte sur une reconnaissance de la direction ainsi qu'un cautionnement formel qui ne semble s'appliquer qu'à la première étape. Le contrôle du moyen

d'action matériel est également pertinent à cette étape. Il permet au DG de signaler son engagement concret à l'endroit d'une solution potentielle. Le contrôle du moyen d'action matériel lui semble plus déterminant à la troisième épreuve, car à la mise en œuvre : « on a besoin de concret ».

Graphique G.11 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon le responsable des services éducatifs (R2.9)



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

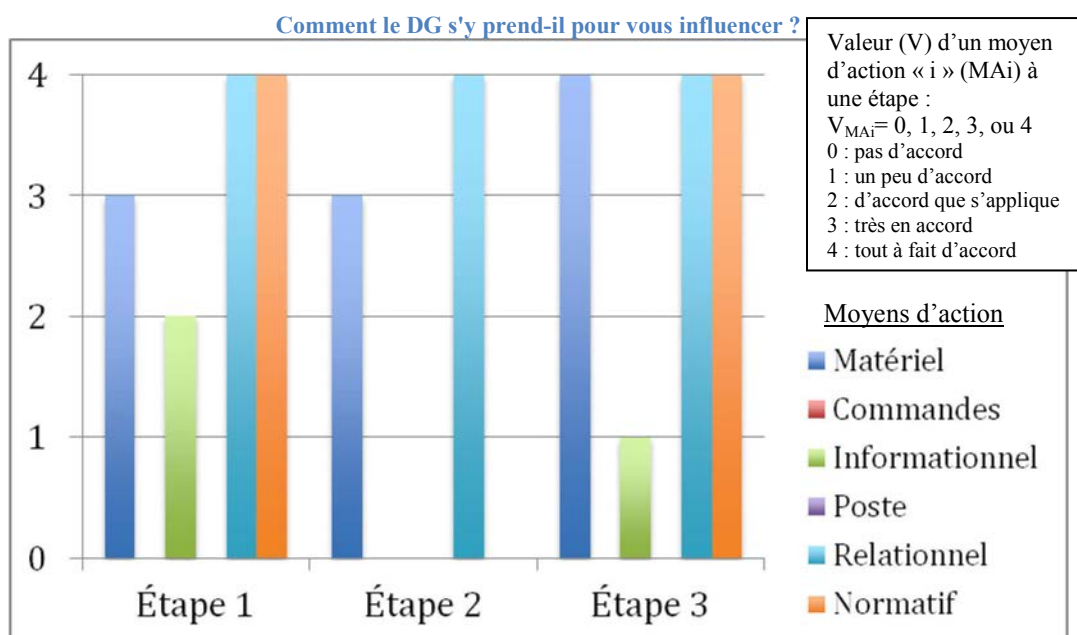
Répondante R2.10 Responsable du programme de musique

L'influence du DG apparaît significative à toutes les étapes, et est invariablement habilitante. La première étape apparaît particulièrement importante, dans le développement des idées. C'est de l'ajustement par « essais et erreurs », et lorsque cela ne peut fonctionner, « la direction m'amène à voir les choses autrement, on part d'une idée, mais on en trouve d'autres ... il n'y a pas de non ou de oui ».

Même lorsque la vision du DG conduit la répondante sur des pistes autres que celles initialement envisagées, l'influence exercée n'est pas moins habilitante. Elle permet de suivre une solution plus avantageuse pour tout le monde, dans une vision d'ensemble. Le moyen

d'action relationnel est le plus ressenti à toutes les étapes (Graphique G12). Le moyen d'action normatif est également très important, plus particulièrement aux première et troisième étapes. La répondante adhère aux valeurs véhiculées par l'institution. Celles-ci, fait-elle remarquer, précèdent la venue du DG. Le contrôle du moyen d'action matériel est un enjeu qui gagne en pertinence au fil des étapes. Les manquements seraient très contraignants pour son secteur d'activité, autrement, la répondante ressent beaucoup de liberté d'action.

Graphique G.12 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la responsable de la musique (R2.10)



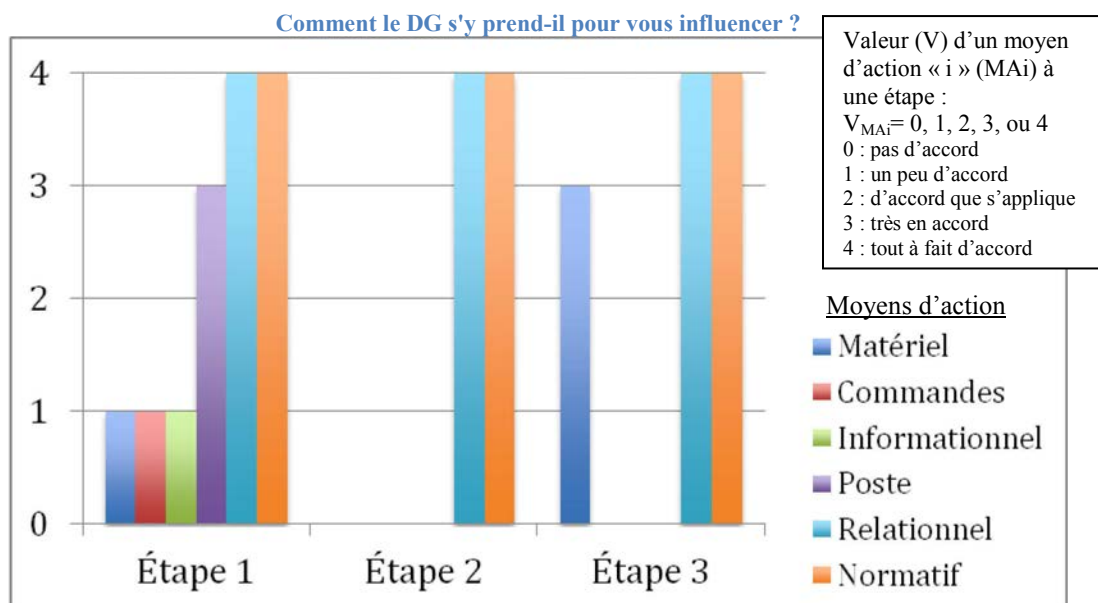
Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

Répondante R2.11 Adjointe administrative

D'entrée de jeu, le DG influence le rôle de la répondante, qui a « des tâches assez variées, très, très variées ». Il exerce une influence de premier plan (tout à fait d'accord et très en accord), mais il n'est pas le seul, puisqu'elle travaille en lien avec beaucoup de personnes : « on travaille en équipe, de toute façon on travaille en équipe tout le temps, c'est pas compliqué là ». L'influence du DG est clairement habilitante, bien que « parfois je ne suis pas toujours d'accord non plus là, mais on échange, il me donne son point de vue, je lui donne mon point de vue, et on arrive à un consensus ». Même lorsque « ça fonctionne jamais, [...], là il me dit

regarde, on va voir ça différemment ». Il amène la répondante à voir les choses autrement³⁶⁸, « grâce à lui » et non comme une contrainte imposée de l'extérieur : « quand je trouve que ça l'a du bon sens, généralement, oui, oui, je suis tout à fait en accord, c'est en accord avec mes préférences ». Nous pouvons constater au Graphique G.13, que l'influence du DG s'exerce de façon constante sur la base du contrôle des moyens d'action relationnel et normatif. La répondante qualifie le DG de « missionnaire ».

Graphique G.13 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une adjointe administrative (R2.11)



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

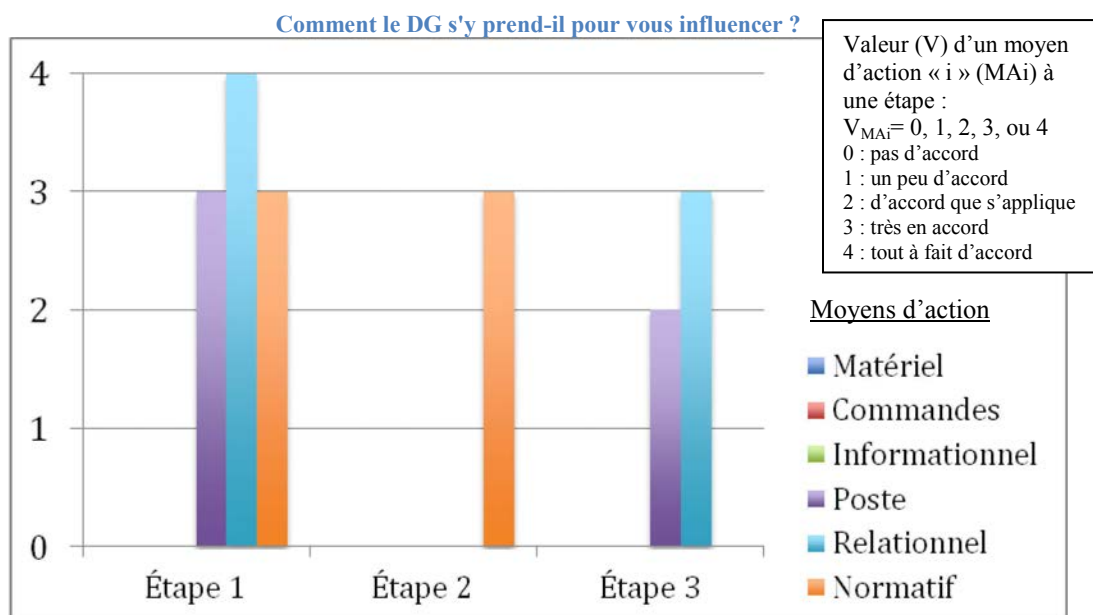
Répondante R2.12 Responsable du service de garde

Le DG exerce une influence significative, d'autant plus que c'est le DG qui a incité la répondante à assumer ses présentes responsabilités. L'influence du DG lui apparaît plus importante aux première et troisième étapes (très en accord). Lorsque des initiatives sont envisagées, l'influence habilitante du DG s'avère importante, elle lui donne un sentiment de confiance, de : « go, on y va ! ». Par la suite, le lien avec le processus décisionnel est un peu moins ressenti (en accord), parce que la répondante se sent déjà habilitée à prendre elle-même

³⁶⁸ Leadership transformationnel

quotidiennement des décisions. L'influence est plus indirecte. Aux deux dernières étapes, l'influence exercée par le DG peut paraître habilitante et contraignante ; « bien des fois, ça peut être les deux ». Les sources de contraintes semblent davantage relever de conditions externes que de la volonté du DG.

Graphique G.14 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la responsable du service de garde (R2.12)



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

L'influence pourrait toucher à tous les moyens d'action, selon les problématiques en cause, mais c'est réellement les moyens d'action relationnels et normatifs qui retiennent le plus l'attention aux trois étapes. Ces moyens d'action forment un fil conducteur tout au cours du processus d'évaluation. Il est très important pour la répondante d'entretenir une bonne relation professionnelle avec le DG : « bien déjà qu'on a une bonne relation avec la personne, puis si on a confiance en la personne, on va également avoir confiance en son jugement aussi, ça va tout ensemble ». Mais les moyens d'action normatifs doivent supporter le tout : « moi je suis ouverte à toutes les solutions, en autant que ce soit pour le bien-être des enfants, [...] normatif aussi, parce que c'est la mission de l'école [...] je ne peux pas travailler à un endroit où j'y crois pas, ça c'est sûr ». Outre l'importance des moyens d'action relationnel et normatif, à la première étape, la répondante reconnaît également l'influence reliée au poste, tandis qu'à la dernière, le moyen d'action matériel apparaît plus pertinent.

Essentiellement, le DG influence la répondante par le contrôle exercé sur une interaction des moyens d'action positionnel, relationnel et normatif (Graphique G.14). Les relations interpersonnelles viennent en premier plan, excepté à la seconde étape, où l'influence est ressentie par l'entremise d'une vision et de valeurs partagées. Bien qu'elle ne renvoie pas ses décisions au DG, la répondante considère important que ses décisions soient cohérentes avec l'optique du DG. On accorde visiblement une importance au poste, ainsi qu'aux valeurs véhiculées. La possibilité d'améliorer les choses est clairement une source d'inspiration : « j'ai toujours vu dans cette personne, quelqu'un qui voit loin, qui veut du changement, [...] je sais que moi dans ma tête, c'est comme, il faut qu'il y aille du changement, faut que ça change là ».

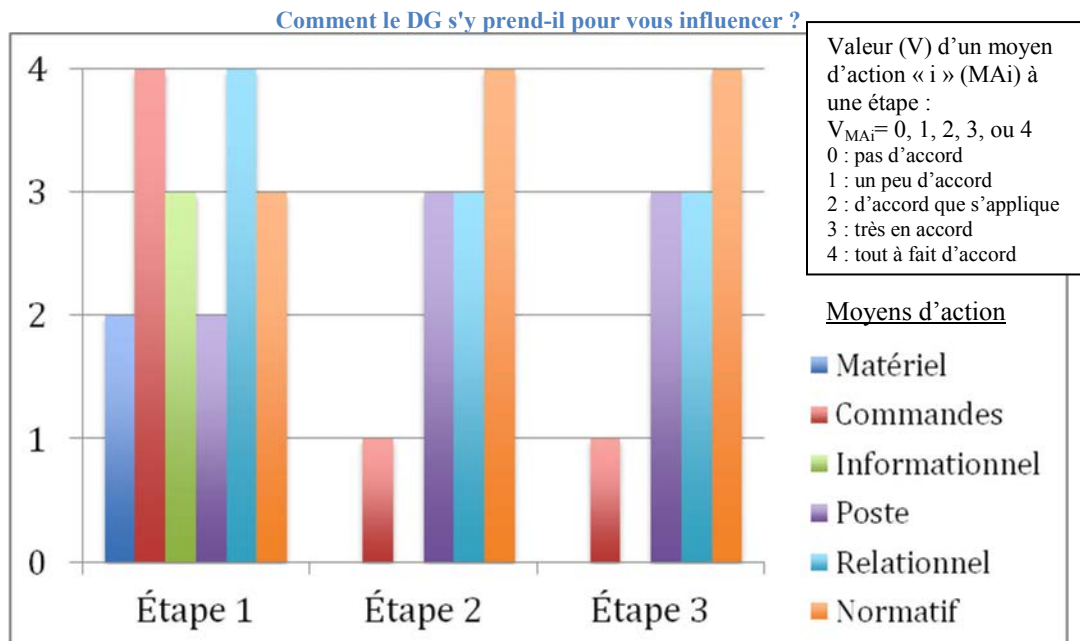
Répondante R2.13 Préposé à l'entretien et services généraux

La répondante exprime son profond respect pour l'institution, et assume, avec grande modestie, un rôle bien au-delà des tâches de soutien très variées qu'elle accomplit (entretien, réceptionniste à l'heure du midi, sécurité à la sortie des classes...). La venue des garçons a généré des changements incontournables auxquels l'informatrice doit participer. Le DG influence donc significativement celle-ci, en provoquant des remises en question à toutes les étapes (très en accord à tout à fait d'accord). Elle induit chez la concernée une autre façon d'appréhender son chemin : « c'est un petit peu plus large, puis là, je suis en train de m'habituer de travailler plus large ». Cette influence est généralement habilitante, mais elle peut également couvrir des contraintes, lors de la prise de décision, parce que la répondante avoue ne pas aimer le changement. Mais une fois convaincue, elle adhère et y voit une relation à double sens, en temps continu : « on discute ensemble, et souvent, ça paraît pas sur le coup. Sur le coup il va me dire ses raisons, ok, c'est vos raisons, je les accepte, puis par la suite, il va revenir par en arrière, et il va me dire : tu n'avais peut-être pas tout à fait tort, on peut peut-être modifier un bout du changement [...] on se réajuste à ce moment-là ».

La répondante préfère clairement un environnement régularisé : « je suis très strict sur les règlements, les règlements sont là pour être observés, pas pour être transgressés, en tous points, tout le temps, par tout le monde, il n'y a pas d'exceptions. Si c'est bon pour les enfants, c'est bon pour moi », et ce, obsessionnellement lorsque la santé et sécurité entrent en jeu. Les moyens d'action matériels et informationnels peuvent initialement jouer un certain rôle. Mais

l'idée qu'un changement soit requis repose avant tout sur l'impulsion d'une « commande », pour modifier les « balises ». Toutefois, pour que la répondante se sente respectée, le moyen d'action relationnel s'avère un atout tout aussi important, pour faire comprendre le besoin. Même lorsque les décisions apparaissent initialement contraignantes, la répondante dit « apprendre » à les aimer, et plus particulièrement lorsque c'est « pour le bien des enfants, le bien du monde, je suis d'accord ». Les moyens d'action normatifs deviennent ainsi, aux deux dernières étapes, la source d'influence la plus importante, et s'ajoutent aux moyens d'action relationnels et positionnels.

Graphique G.15 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une préposée à l'entretien (R2.13)



Étape 1 : identifier des problèmes et des solutions (P₁) ; Étape 2 : sélectionner un mode d'action (P₂) ; Étape 3 : prendre action (P₃).

En somme, à la lumière de tous les témoignages, tous les moyens d'action entrent en jeu dans un processus qui représente autant les étapes d'un cheminement personnel que les étapes d'une évaluation d'un problème. Au cours des étapes, l'importance de certains moyens d'action s'accroît tandis que c'est l'inverse pour les autres. En progressant vers la mise en œuvre, l'importance du contrôle des moyens d'action « commandes » et relationnel s'atténue, tandis que les moyens d'action normatif et positionnel occuperont plus de place.

Annexe H Synthèses d'entrevues EP3

Ces synthèses d'entrevues font état de l'influence que le DG exerce sur les répondants, rapportée aux tableaux précédents. Elles offrent une représentation graphique du contrôle exercé sur les moyens d'action, à chaque étape, pour les influencer. Nous soulignerons aussi l'importance et l'inclinaison (positive ou négative) de cette influence.

Répondante R3.2 Parent membre du CA et président de la fondation de l'EP3

La répondante est un parent qui offre son expertise professionnelle de maintes façons à l'EP3. Elle reconnaît l'influence habilitante du DG dans son implication, surtout aux deux premières étapes. Le DG exerce une influence déterminante (très en accord) à la première étape, par son ouverture à l'amélioration du programme pédagogique, pour chercher « en dehors des sentiers battus », pour rendre l'école plus compétitive. Dans les initiatives que la répondante a personnellement parrainées, l'influence se manifeste (d'accord) sous forme d'approbation du DG ou de la DGA. C'est une « opportunité d'orienter ».

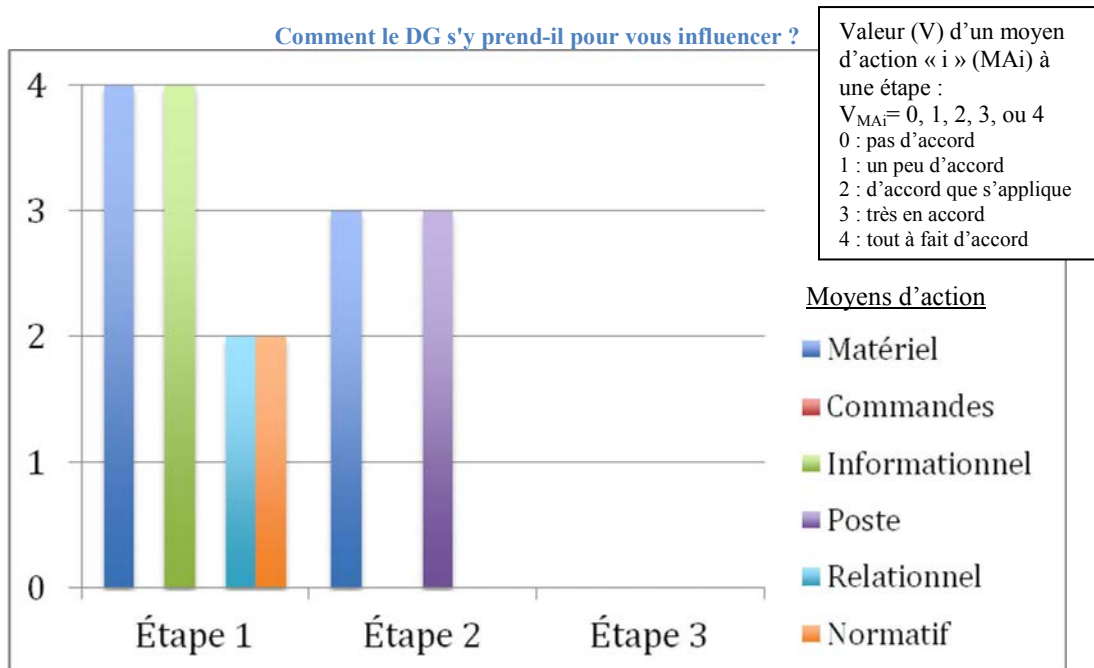
Le Graphique H.1 présenté à la page suivante reflète qu'à la première étape, le moyen d'action matériel (rapport bénéfices/couts) est le point de départ pour évaluer ce qu'il est possible d'envisager. Les moyens d'action informationnel³⁶⁹, relationnel, et le partage de valeurs ont aussi joué un rôle déterminant. À la seconde étape, le contrôle exercé sur le moyen d'action matériel demeure important, tandis que l'influence dérivée du poste devient déterminante, pour faire figure de proue lorsqu'il y a besoin de rallier les gens à une idée.

Dans l'optique de la répondante, le CA exercerait davantage une fonction contrôle. Le DG doit rendre des comptes, recevoir un « *feedback* », mais, précise-t-on, le suivi va tout de même au-delà de la gestion financière et des données quantitatives. L'école est un lieu caractérisé par le respect et la camaraderie. Dans l'optique du répondant, il ne s'implique pas à la troisième étape. Par conséquent, le DG n'a pas à l'influencer comme agent qui participe à la mise en œuvre.

³⁶⁹ La répondante résume en partie l'influence du DG à l'endroit du CA : « Amener de nouvelles idées, de nous faire part des préoccupations des parents, de faire part des préoccupations des enseignants, des problèmes qu'il rencontre dans la gestion quotidienne » (R3.2).

Graphique H.1

Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon un membre du CA (R3.2)



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

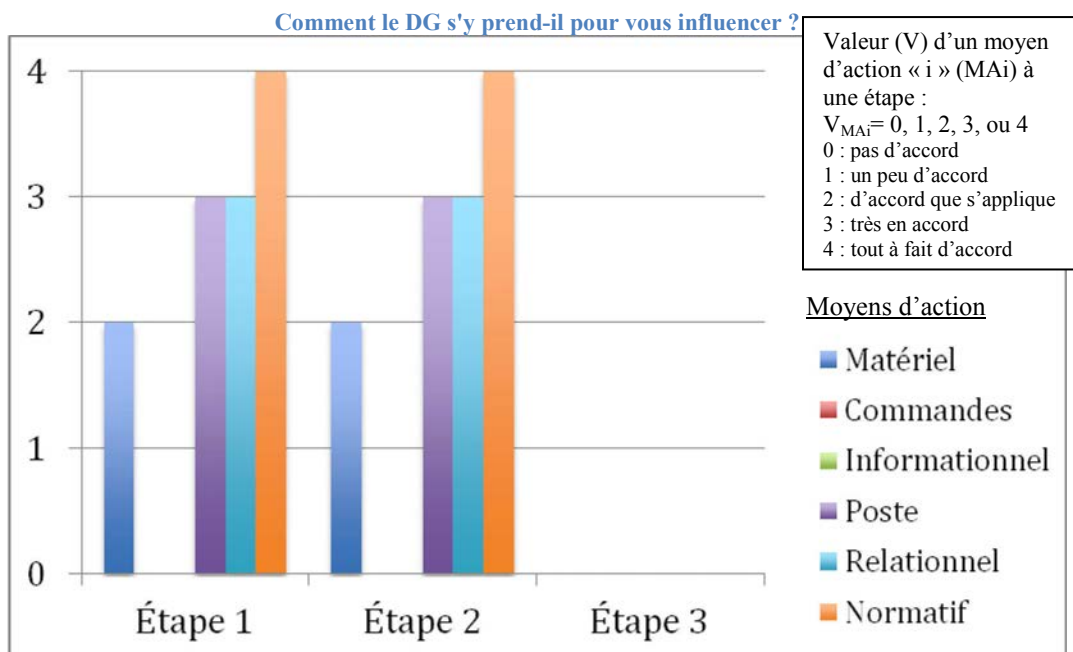
Répondante R3.3 Parent bénévole impliqué dans un projet

La répondante a voulu s'impliquer pour combler un vide dans la vie des jeunes d'aujourd'hui. Elle voit l'opportunité de les intéresser aux activités physiques, étant elle-même très près du milieu sportif. L'influence du DG a été très habilitante d'abord parce qu'il était accessible, capable de se prononcer très rapidement en faveur de l'initiative, et ensuite, de faciliter la prise de contact entre les intervenants « pertinents », sans obstacle bureaucratique.

L'influence du DG a été déterminante aux deux premières étapes qui forment un tout. Une fois le concept accepté, et le comité responsable de mettre en œuvre l'initiative mis sur pied, la répondante ne voit pas l'influence du DG à la troisième étape. La reconnaissance du besoin d'intervenir s'appuie d'abord sur des valeurs partagées. L'engagement du DG a un effet porteur, pour encourager l'initiative, et ouvrir la voie (moyens positionnels), du simple fait que le DG donne son appui. Finalement, la décision dépend tout de même d'une volonté à envisager des réaménagements matériels pour permettre la mise en œuvre.

Graphique H.2

Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon un parent (R3.3)



Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action

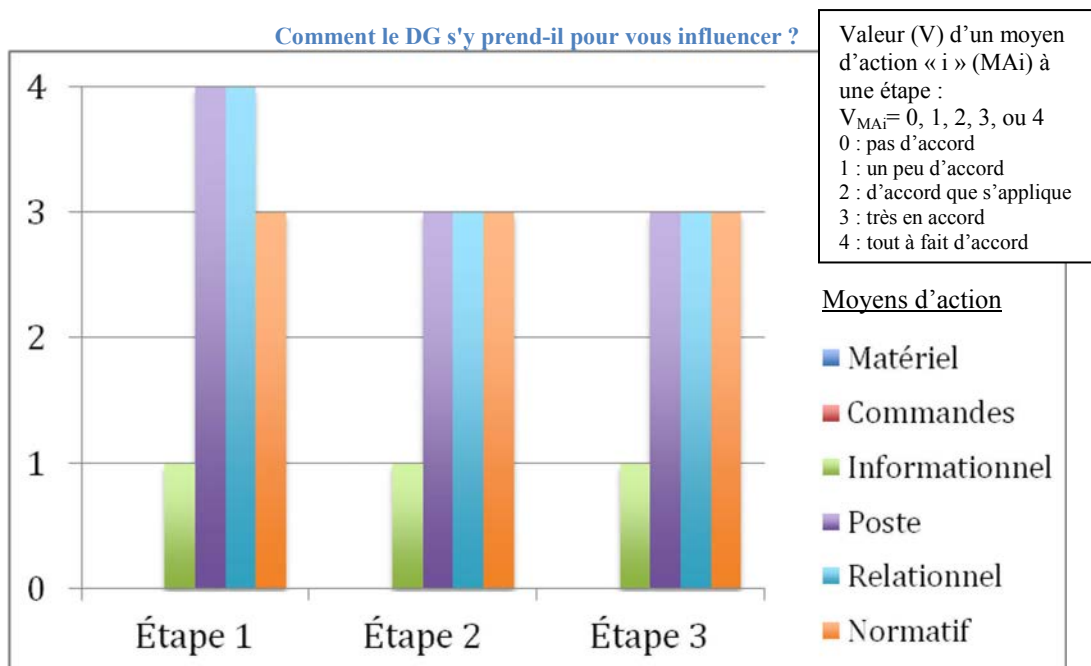
Répondante R3.5 Le directeur adjoint (DGA)

Le DGA détient une formation en psychoéducation, il s'implique dans la gestion de l'école au quotidien, et dans l'encadrement des élèves. Il interagit beaucoup avec le personnel. Sa participation à l'étude permet d'évaluer sa perception de l'influence du DG, et aussi, d'évaluer l'influence des autres parties prenantes sur ce dernier comme membre de la direction.

L'influence du DG est significative à toutes les étapes. La première étape (très en accord), le DG influence par des échanges interpersonnels, la confiance qu'il dégage comme titulaire du poste, et les valeurs qu'il véhicule. L'influence apparaît la plus importante (tout à fait d'accord) à la prise de décision, comparativement à la dernière qui relève du suivi. Les moyens d'action en cause sont les mêmes d'une étape à l'autre, bien que le moyen d'action relationnel et de l'influence liée au poste sont relativement plus importants à la première étape. Cette estimation est représentée au Graphique H.3 à la page suivante. Le DG exerce une influence

parce qu'il est en position d'apporter « une sagesse, une expérience que je n'ai pas encore, et cela m'inspire beaucoup (R3.5).

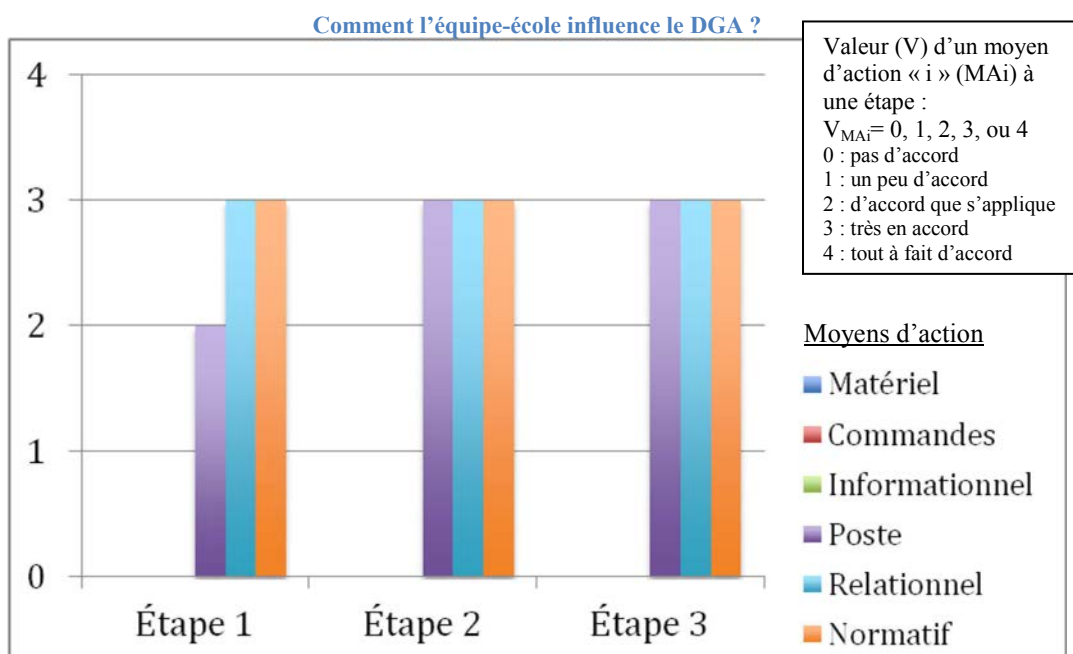
Graphique H.3 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la DGA (R3.5)



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

En ce qui concerne l'influence des autres parties prenantes (Graphique H.4 page suivante), le répondant réfère à des personnes avec lesquelles il a normalement des échanges, pour créer un environnement qui « colle à la réalité ». Il y a une plus grande connexité avec ces personnes puisque c'est plus naturel de les consulter lorsqu'elles font de même. Les moyens d'action ressentis sont sensiblement les mêmes, bien qu'en général, ils ne sont pas associés au même sentiment d'influence (d'accord à toutes les étapes) comparativement au DG. Avec le DG, c'est plus exploratoire, pour obtenir un avis éclairé, dans une quête de sens, tandis qu'avec les autres parties prenantes, c'est plus opérationnel, pour valider la faisabilité.

Graphique H.4 Contrôle qu'exercent les membres de l'équipe-école sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes (R3.5)



Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action

Répondante R3.6 Enseignante 1^{re}

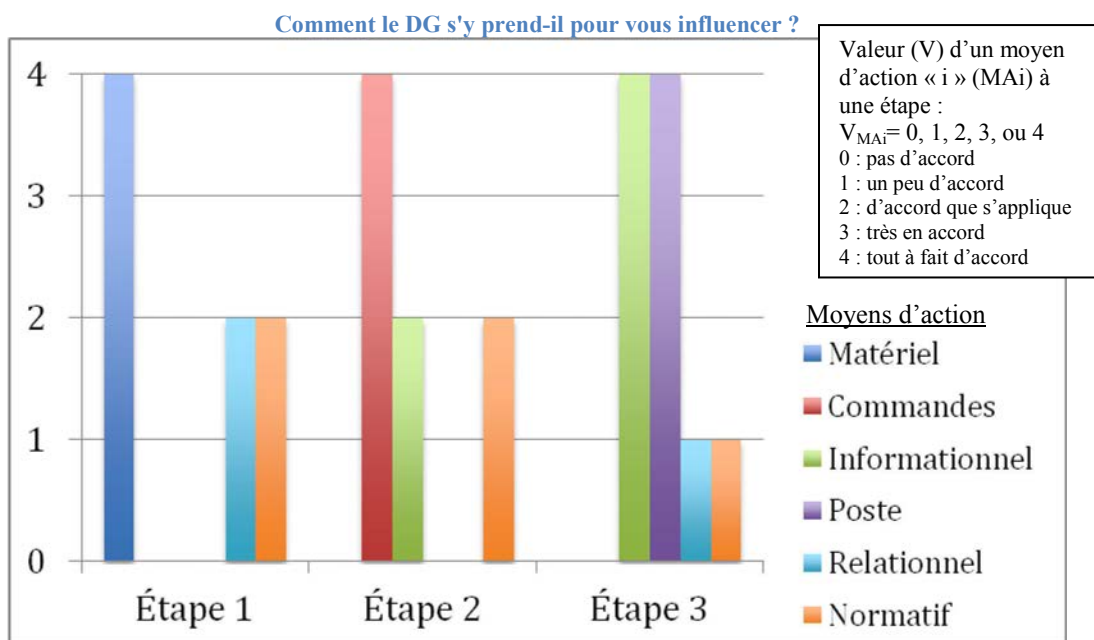
Le DG exerce une influence déterminante à toutes les étapes (très en accord). Cette influence peut être habilitante ou contraignante, bien que l'inclinaison contraignante soit plus fréquemment ressentie. Elle souligne l'importance de pouvoir faire preuve de jugement, afin de bien agir avec les enfants, les parents, tout comme avec le DG qui, au privé³⁷⁰, s'implique activement lorsque les situations sont plus problématiques. Dans cette optique, l'enseignante (1^{ère}) se voit davantage donner suite aux décisions prises, plutôt que de s'en remettre à son propre jugement. Elle considère aussi que les traditions et un environnement plus « strict » puissent freiner l'enthousiasme à vouloir apporter de nouvelles idées pour innover.

À la première étape, les moyens matériels circonscrivent les possibilités, tandis que l'influence des moyens formels, ressentie à la seconde étape, suggère un encadrement contraignant. L'effet

³⁷⁰ La répondante est en mesure de comparer puisqu'elle a enseigné dans le réseau public.

de l'influence attribuable au statut accordé au poste de DG et aux informations à valeur indicative est le plus important lors de la mise en œuvre. Même si l'influence perçue s'avérait « davantage » contraignante, l'influence pouvait parfois être positive, et nous interprétons en ce sens l'effet du contrôle des moyens d'action relationnels et normatifs³⁷¹, pour la rejoindre sur la base de valeurs partagées. Toutefois, la répondante est une candidate représentative de l'échantillonnage recherché, à savoir des personnes qui veulent s'impliquer activement, et capables d'innover. Comme il s'agit d'une question filtre, la nuance est importante, et l'analyse ne peut perdre de vue que le DG ne peut toujours appuyer tous les acteurs de changement autant qu'ils anticipent pouvoir l'être.

Graphique H.5 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une enseignante de 1^{ère} (R3.6)



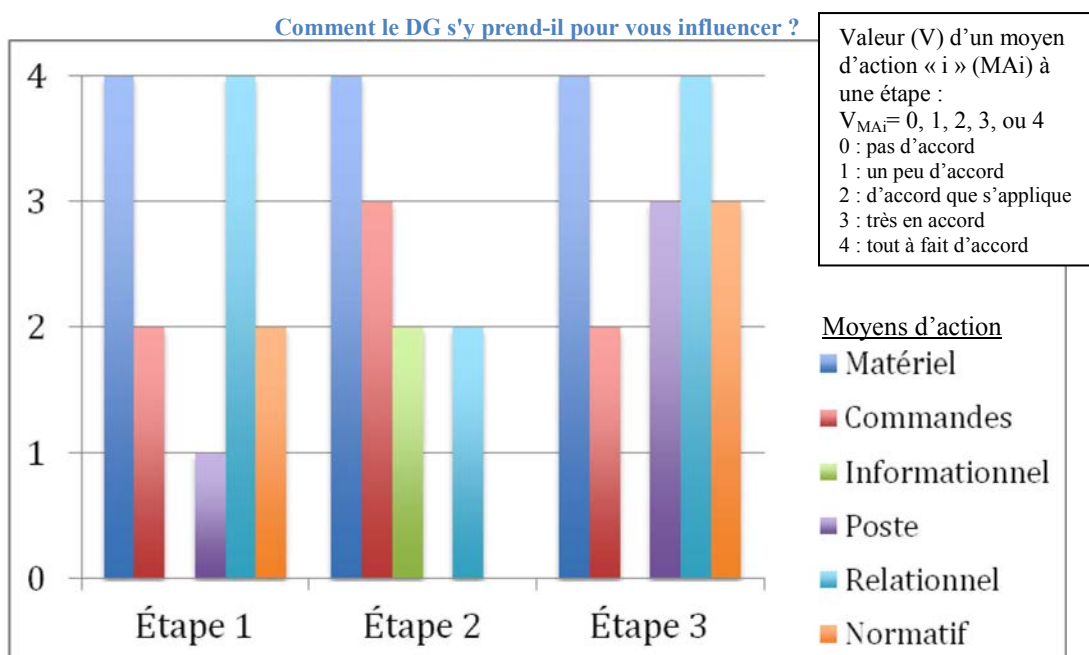
Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

³⁷¹ Sans pour autant restreindre ces moyens d'action à une influence positive, la théorie permet de reconnaître qu'ils puissent être des atouts à cette fin.

Répondante 3.7 Enseignante du dernier cycle (concentration DÉMOCRA-TIC)

La répondante enseigne au dernier cycle (concentration démocra-TIC) et l'influence du DG paraît grandir en importance, d'une étape à l'autre (un peu d'accord, d'accord et très en accord). C'est à elle que revient le rôle d'actualiser le programme démocra-TIC, tandis que le support du DG gagne en importance lorsque la mise en œuvre est à l'horizon. À savoir si l'influence est davantage habilitante ou contraignante, elle peut alterner.

Graphique H.6 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une enseignante 5-6^e (R3.7)



Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action

L'influence est davantage positive aux première et troisième étapes. La vision d'ensemble que dégage le DG délimite les changements envisageables, tout comme les choix qui seraient difficilement réalisables, et conduit aux actions qui devront se concrétiser. L'influence est perçue plus fréquemment contraignante à la prise de décision, particulièrement lorsqu'il s'agit d'obligations administratives, de directives en provenance du MELS, ou encore s'il y avait lieu de trancher entre des vues qui s'opposent. Le sentiment de contrainte provient de l'obstacle qui s'interpose à la réalisation d'une solution intérieurement considérée optimale par le sujet. Le

programme démocratiC offre un cheminement privilégié qui requiert du soutien et une approche pédagogique différente.

Répondante R3.8 Enseignante arts au troisième cycle

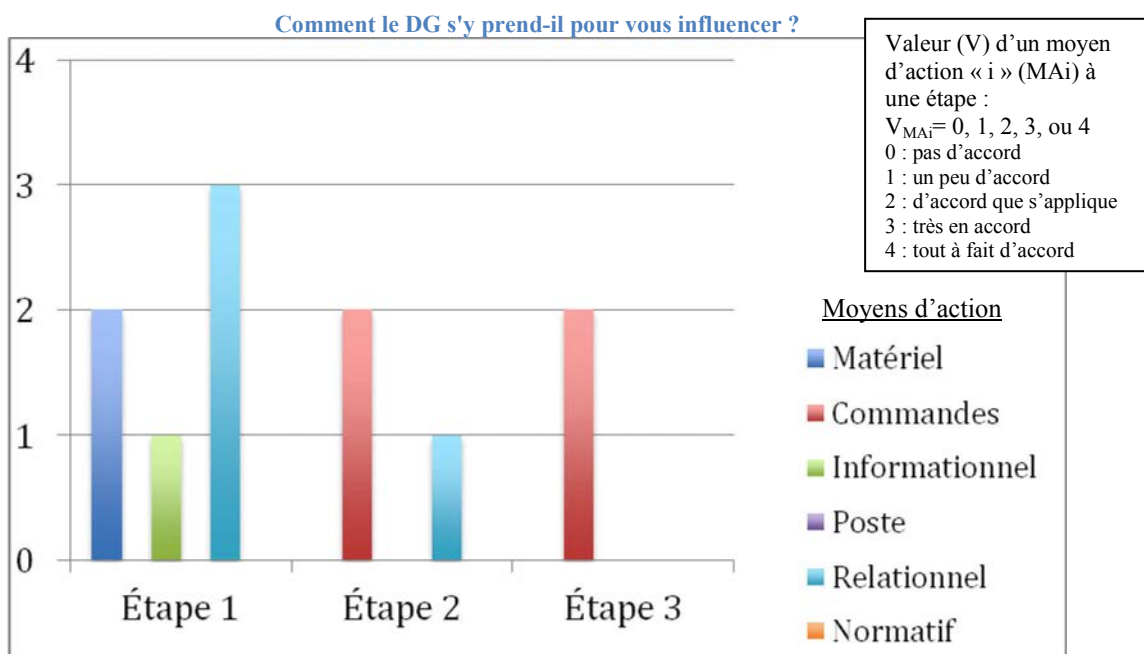
Enseignante en arts au dernier cycle, la répondante connaît très bien les rouages du milieu. L'étendue de ses tâches et la maturité que lui confère son expérience laissent présager que son jugement est important. Elle considère très pertinent, à l'EP3, d'adapter le contenu du projet éducatif aux besoins de la clientèle : « il y a une belle flexibilité », et une « volonté d'améliorer la vie de tous ».

L'influence du DG est surtout perçue aux deux premières étapes (d'accord et très en accord). Cette influence est habilitante, pour mettre « en confiance » et appuyer l'action : « on est vraiment endossé par la direction ». La troisième étape semble aller de soi. Le DG s'étant déjà impliqué aux étapes précédentes, la mise en œuvre se poursuit dans un travail d'équipe. Ce n'est que par exception que l'on ferait appel au DG pour « trancher » un dilemme, autrement, les enseignants préfèrent entretenir un climat de collégialité.

Comme nous pouvons le constater au Graphique H.7 de la page suivante, à la première étape, le moyen d'action relationnel a une grande importance, ne serait-ce que pour offrir une écoute active, ou apporter des éclaircissements. Le moyen d'action matériel affecte l'élaboration des solutions envisageables, tandis que le moyen d'action informationnel fait également partie de l'équation. À la seconde étape, le contrôle exercé sur le moyen d'action relationnel est toujours pertinent, mais l'influence passe surtout par les commandes, pour acquiescer, obtenir un cautionnement plus formel, comme ce sera également le cas, au besoin, à la troisième étape.

Graphique H.7

Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une enseignante arts 5-6^e (R3.8)



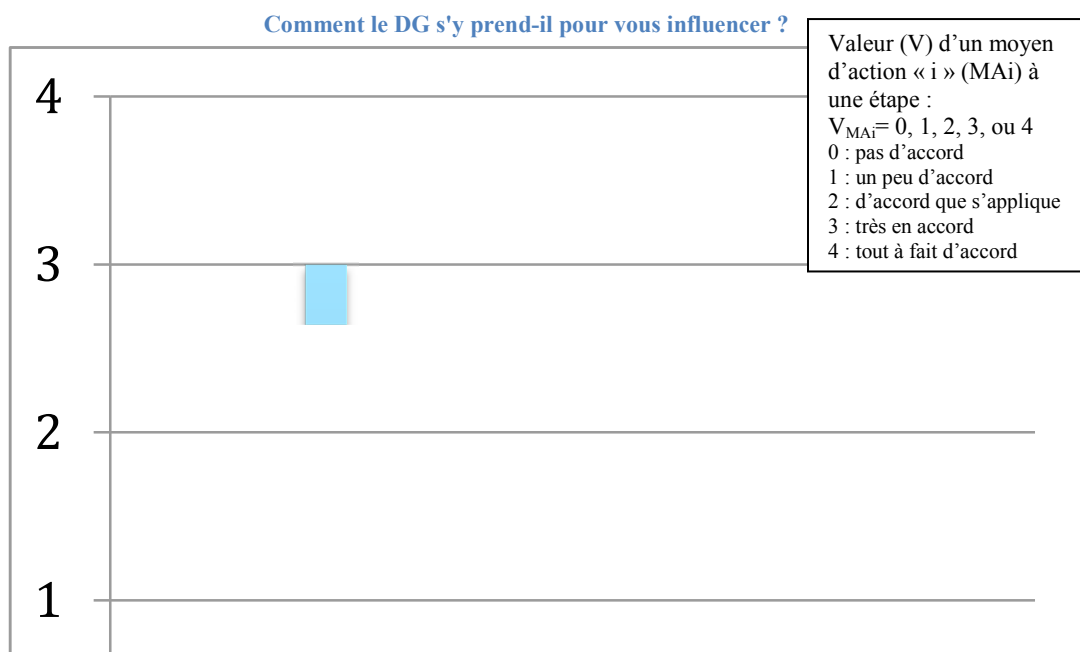
Étapes : **P**₁ : Identifier un problème ; **P**₂ : sélectionner un mode d'action ; **P**₃ : prendre action

Répondante R3.9 Responsable de l'éducation physique et du service de garde

La répondante enseigne l'éducation physique et supervise le service de garde. Elle assume des tâches qui laissent beaucoup de place au jugement, pour que les élèves moins bons dans une activité puissent se rattraper dans une autre, ou dans la résolution de conflits entre élèves qui pourraient se transporter à la maison. Selon cette répondante, le DG exerce une influence positive à toutes les étapes.

À la première étape, le moyen d'action relationnel entre fortement en jeu, où le DG manifeste son influence dans un rôle d'accompagnement, en aidant la répondante à préciser les solutions envisageables, en faisant preuve de sensibilité, dans la façon d'aborder des problématiques qui impliquent les élèves et parents, pour que tous puissent préserver leur dignité. Les moyens d'action matériel et normatif entrent également en jeu. Les considérations matérielles signalent l'appui aux options envisageables (ou des contraintes) tandis que l'on reconnaît l'importance des valeurs de l'école, tout comme de s'insérer dans une vision à long terme.

Graphique H.8 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la responsable d'éducation physique et service de garde (R3.9)



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

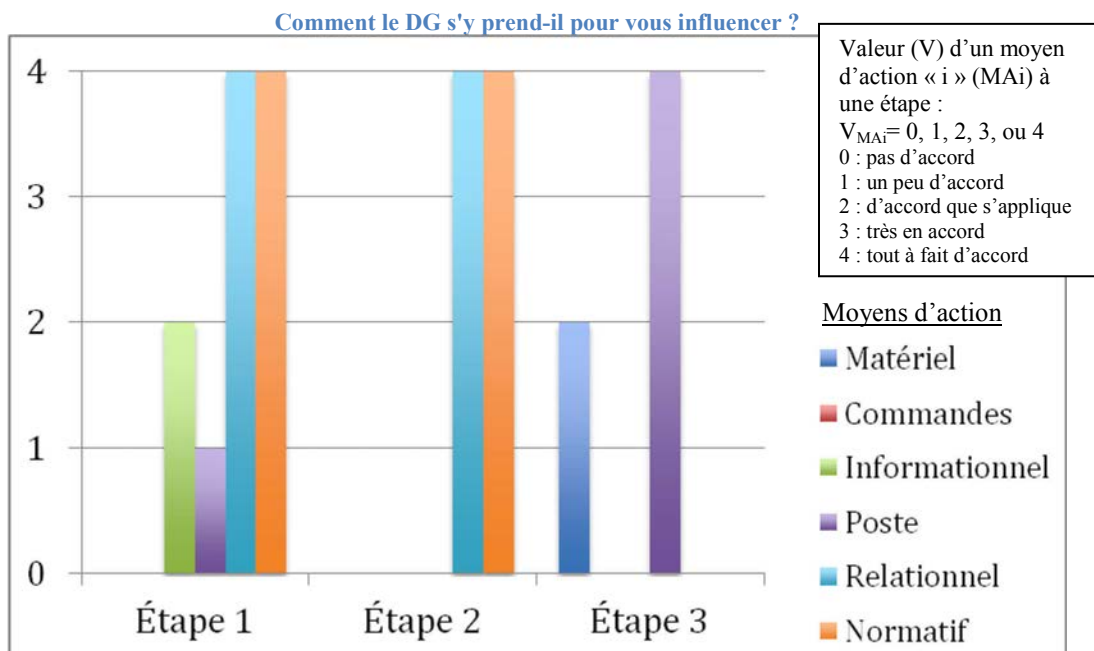
À la seconde étape, le DG peut influencer les décisions par les informations, l'expertise et l'expérience, mais en laissant à la répondante le soin de faire les choix qui lui reviennent. Le DG eut à s'impliquer plus activement, par exception, dans des cas où la répondante était mal à l'aise d'assurer le suivi, par exemple, lorsque la relation avec des parents se détériorait. À la mise en œuvre, le contrôle du moyen d'action matériel est à nouveau un enjeu important. L'influence peut être contraignante parce qu'il est difficile d'improviser des solutions qui apporteraient des coûts non planifiés. Par contre, malgré les embuches, le DG encourage à ne pas abandonner le projet de l'aménagement d'une patinoire qui rejoint les orientations de l'école, en matière de développement physique des enfants, en regardant ce qui pourrait être fait l'année suivante.

Répondante R3.10 Éducatrice à la maternelle et au service de garde

La répondante travaille au service de garde et à la maternelle. Elle accorde une grande importance au jugement dans sa relation avec les enfants. Il y a particulièrement une occasion de contribuer à leur développement social, au-delà de la pédagogie « scolaire », parce qu'il faut

s'investir personnellement. Le DG exerce, dans la mesure du besoin, une influence déterminante (tout à fait en accord) à toutes les étapes. La répondante se sent en possession de ses moyens pour prendre les actions requises qui lui reviennent : « quand je crois à mon affaire, je vais être capable de tenir mon bout ». Mais en même temps, à l'égard de la mise en œuvre, « on est appuyé [par le DG] aussi si jamais des fois on est moins sûr, ou si des fois on a besoin de soutien ». L'interaction se fait surtout par l'entremise du DGA, et l'orientation qui est donnée, au besoin, est clairement habilitante.

Graphique H.9 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon une éducatrice (maternelle et service de garde) (R3.10)



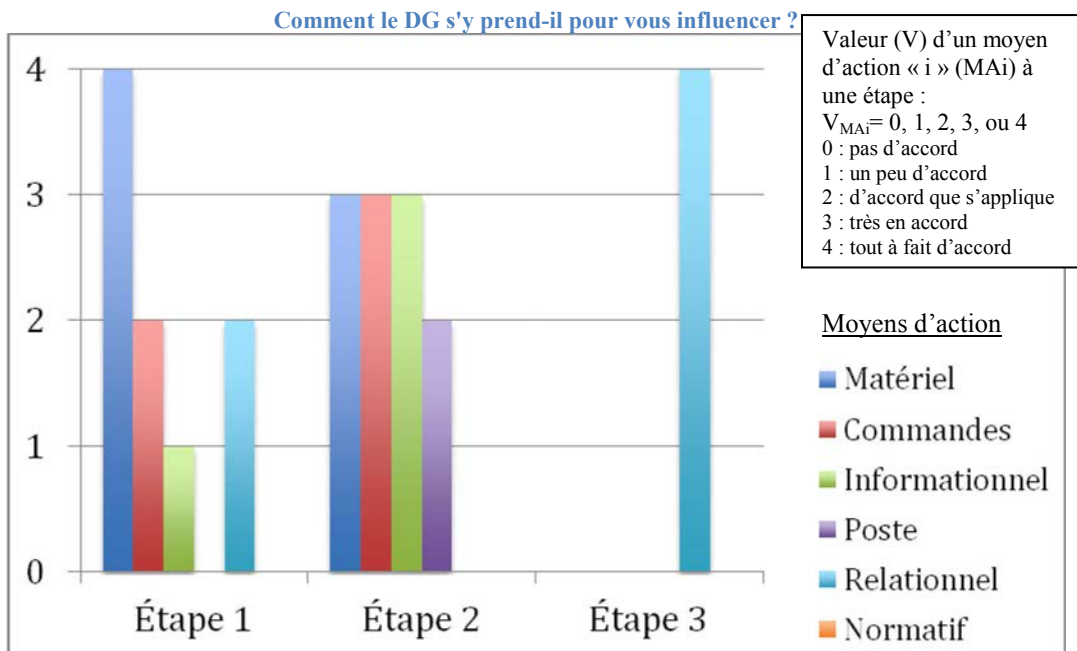
Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

Les moyens d'action normatifs et relationnels caractérisent l'influence exercée aux deux premières étapes (Graphique H.9), pour connecter une vision à des valeurs, et beaucoup d'échanges « relationnels, appuyés sur des valeurs ». Elle se sent ainsi écoutée et respectée. Le moyen d'action positionnel est celui qui caractérise le mieux la source d'influence, à la dernière étape, pour mettre en confiance et dissiper les doutes que la répondante pourrait avoir.

Répondante R3.11 Responsable de l'informatique

La répondante est responsable de l'informatique et perçoit l'influence du DG à toutes les étapes. À la première, cette influence peut être habilitante ou contraignante, parce que le DG peut limiter les options envisageables. Comme elle n'est pas originaire du Québec, la répondante ne sait pas si ses idées sont toujours bien adaptées. Lorsqu'elle part sur une idée par contre, elle veut aller jusqu'au bout. Elle-même considère être, dans ces cas, « assez bornée quand même ». Mais après avoir obtenu des précisions formelles, l'influence perçue aux deux étapes suivantes serait davantage habilitante. Elle se sent très près de l'équipe de direction.

Graphique H.10 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la responsable de l'informatique (R3.11)



Étapes : P₁ : Identifier un problème ; P₂ : sélectionner un mode d'action ; P₃ : prendre action

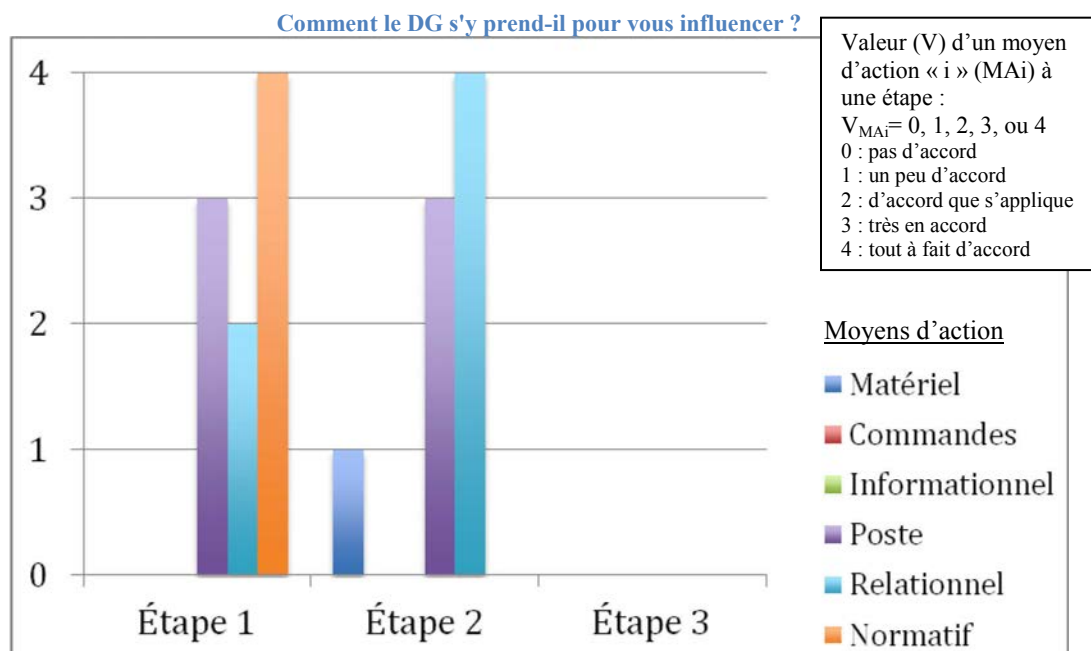
À la première étape, le moyen d'action matériel est le plus déterminant. Les options se définissent par des échanges avec le DG qui réduit les options, en fonction des ressources disponibles. À la seconde étape – la prise de décision – plusieurs moyens d'action entrent en jeu, l'influence est plus complexe. Les décisions sont influencées par des attentes plus substantives : des moyens matériels, et des informations utilitaires. Pour la mise en œuvre, c'est

surtout le contrôle du moyen d'action relationnel qui entre en jeu, pour apporter de la cohésion : « je vais être obligé, entre guillemets, d'aller jouer dans leurs (enseignants) platebandes [...] Le DG va être là, très souvent autour de moi, pour arrondir les angles sur mon passage ! [...] souvent ils [DG et DGA] m'aiguillent pour que les enseignants soient heureux ».

Répondante R3.12 Adjointe administrative

L'adjointe administrative est très impliquée dans vie de l'école et en contact avec les parents, les enseignants, le personnel et les enfants, d'autant plus qu'elle a elle-même d'autres membres de la famille dans cet établissement : « elle voit tout le monde ». Son rôle a évolué au fil des années, lui permettant de voir les choses sous des angles différents. L'influence du DG est importante (très en accord), mais seulement les deux premières étapes qui semblent s'appliquer à elle sont présentées au Graphique H.11. Elle se sent mise en confiance et appuyée. Lorsqu'elle sait que ses décisions sont soutenues, la réalisation de ses initiatives ne rencontre normalement pas d'opposition qui ne se serait pas déjà manifestée avant l'étape de mise en œuvre.

Graphique H.11 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon l'adjointe administrative (R3.12)



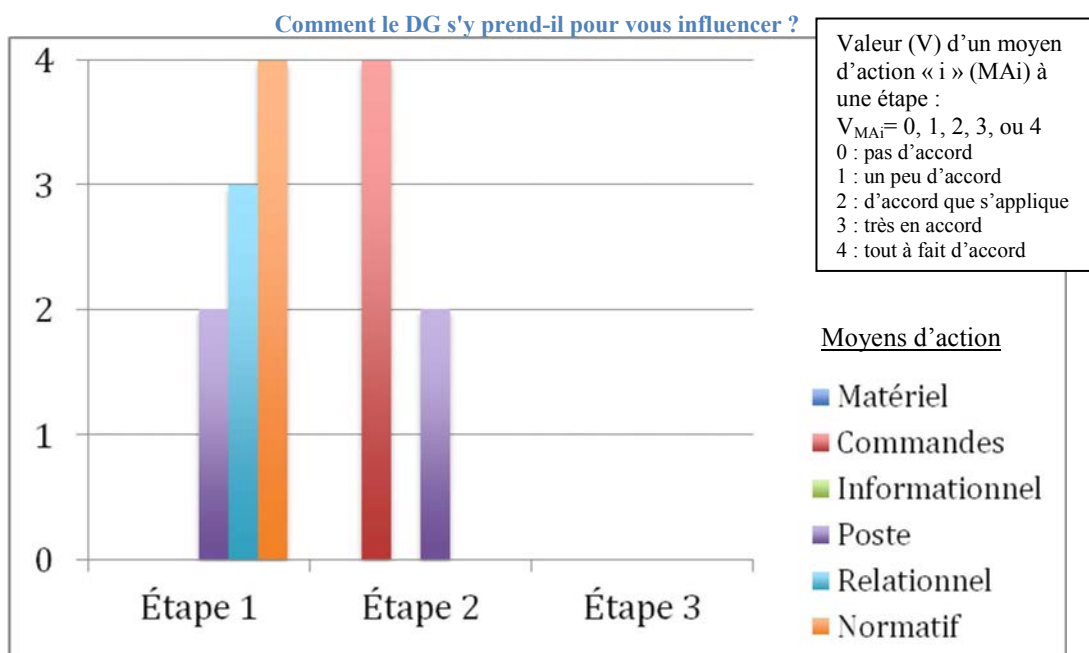
Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

À la première étape, l'influence du DG provient d'un partage de valeurs qui permet à la répondante d'envisager de nouvelles pistes de solutions ou des adaptations parce qu'il y a une réceptivité. Le DG dérive également une influence des moyens d'action positionnels et relationnels. À la deuxième étape, la prise de décision concède davantage d'importance au contrôle des moyens d'action relationnel ainsi que matériel pour des raisons pragmatiques.

Répondante R3.13 Préposée à l'entretien et services divers

La répondante apporte une distinction très profonde, entre ses tâches liées à l'entretien, et son rôle auprès des enfants, des parents et du personnel enseignant. Dans ses tâches, elle doit « prévoir de l'imprévisible ». Mais au-delà des fonctions, son rôle s'étend à en combler des vides, avec une attitude qui se veut positive et exemplaire. Par exemple en encourageant le bon comportement des enfants (renforcement positif) ou dans des petits détails, en encourageant de bonnes mesures d'hygiène (laver les mains).

Graphique H.12 Contrôle que le DG exerce sur les six moyens d'action à chacune des trois étapes selon la préposée à l'entretien (R3.13)



Étapes : **P₁** : Identifier un problème ; **P₂** : sélectionner un mode d'action ; **P₃** : prendre action

Elle est mal à l'aise avec les compliments, bien qu'elle apprécie beaucoup la confiance que le DG lui accorde. L'influence se situe au niveau du contrôle des moyens d'action normatif et relationnel, par une attitude positive qui se communique. Pour elle, toutes les personnes de l'école sont toutes aussi importantes les unes que les autres, c'est une famille. En absence d'influence contraignante, elle se sent encouragée. Aucune précision ne pouvait être apportée à la dernière étape.

