

Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté

The practice of multi-stakeholder educational governance and shared leadership: principals, parents and members of the community

Práctica de la gobernancia educativa multijugador y liderazgo compartido: la dirección, los padres de familia y los miembros de la comunidad

Isabelle Lacroix

Volume 46, Number 1, Spring 2018

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1047136ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1047136ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lacroix, I. (2018). Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté. *Éducation et francophonie*, 46(1), 67–82. <https://doi.org/10.7202/1047136ar>

Article abstract

For many years, in Quebec as elsewhere, States have deepened and intensified multi-stakeholder governance in public management (Côté, Lévesque and Morneau, 2007; Hamel and Jouve, 2006; Gaudin, 2002). The education sector has followed suit and significantly increased stakeholder participation (Meyer, 2014; Lacroix, 2012; Paquet, 2010 ; Brassard, 2007; Lessard and Brassard, 2006; Landry and Haché, 2001). In this article, we focus on multi-stakeholder governance, and more specifically on the room it creates for leadership that is truly shared (Luc, 2010; Harris and Spillane, 2008). Through interviews and observations, we studied governance and shared leadership practices — particularly between principals, parents and members of the community — in two Quebec school boards. The results of our analyses highlight aspects that facilitate leadership-sharing and the limitations inherent in this governance practice.

Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté

Isabelle LACROIX

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années, au Québec comme ailleurs, les États ont approfondi et intensifié la gouvernance multijoueur dans leur pratique de gestion publique (Côté, Lévesque et Morneau, 2007; Hamel et Jouve, 2006; Gaudin, 2002). Le secteur de l'éducation a suivi cette tendance et a notamment accru de façon importante la participation des acteurs concernés (Meyer, 2014; Lacroix, 2012; Paquet, 2010; Brassard, 2007; Lessard et Brassard, 2006; Landry et Haché, 2001). Dans le présent article, nous nous intéressons à la gouvernance multijoueur et plus particulièrement à l'espace qu'elle crée pour l'exercice d'un leadership véritablement partagé (Luc, 2010; Harris et Spillane, 2008). Ainsi, nous avons étudié les pratiques de gouvernance et de leadership partagé — notamment entre les directions, les parents et les membres de la communauté — au sein de deux commissions scolaires québécoises au moyen d'entrevues et d'observations. Les résultats de nos analyses ont fait ressortir les aspects facilitant le partage du leadership et les contraintes inhérentes à cette pratique de gouverne.

ABSTRACT

The practice of multi-stakeholder educational governance and shared leadership: principals, parents and members of the community

Isabelle LACROIX, University of Sherbrooke, Québec, Canada

For many years, in Quebec as elsewhere, States have deepened and intensified multi-stakeholder governance in public management (Côté, Lévesque and Morneau, 2007; Hamel and Jouve, 2006; Gaudin, 2002). The education sector has followed suit and significantly increased stakeholder participation (Meyer, 2014; Lacroix, 2012; Paquet, 2010; Brassard, 2007; Lessard and Brassard, 2006; Landry and Haché, 2001). In this article, we focus on multi-stakeholder governance, and more specifically on the room it creates for leadership that is truly shared (Luc, 2010; Harris and Spillane, 2008). Through interviews and observations, we studied governance and shared leadership practices — particularly between principals, parents and members of the community — in two Quebec school boards. The results of our analyses highlight aspects that facilitate leadership-sharing and the limitations inherent in this governance practice.

RESUMEN

Práctica de la gobernanza educativa multijugador y liderazgo compartido: la dirección, los padres de familia y los miembros de la comunidad

Isabelle LACROIX, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Desde hace varios años, en Quebec como en otras partes, los Estados han profundizado e intensificado la gobernanza multijugador en la práctica de la gestión pública (Côté, Lévesque et Morneau, 2007; Hamel et Jouve, 2006; Gaudin, 2002). El sector de la educación ha seguido esta tendencia y la participación de los actores concernidos ha aumentado de manera particular (Meyer, 2014; Lacroix, 2012; Paquet, 2010; Brassard, 2007; Lessard et Brassard, 2006; Landry et Haché, 2001). En el presente artículo, abordamos la gobernanza multijugador y muy especialmente el espacio que ésta ha creado para el ejercicio del liderazgo realmente compartido (Luc, 2010; Harris et Spillane, 2008). Hemos estudiado las prácticas de gobernanza y liderazgo compartido —en particular entre las direcciones, los padres de familia y los miembros de la comunidad— al interior de dos comisiones escolares quebequenses, empleando entrevistas y observaciones. Los resultados de nuestros análisis muestran aspectos que facilitan la distribución del liderazgo y los obstáculos inherentes a esta manera de practicar la gobernanza.

INTRODUCTION

Le présent article s'intéresse à la gouvernance multijoueur telle que mise en œuvre au sein de commissions scolaires québécoises et à l'espace qu'elle peut ouvrir pour l'exercice d'un leadership partagé entre de nombreux acteurs impliqués. Cet intérêt repose sur le débat public en cette matière et sur une volonté affichée des décideurs d'inscrire leurs interventions dans une perspective d'intensification de la gouvernance (Meyer, 2014; Paquet 2010; Courgues 2012; Dahlsted 2009; Côté, Lévesque et Morneau, 2007; Hamel et Jouve, 2006; Giroux, 2006; Gaudin, 2002). D'entrée de jeu, précisons que par «gouvernance», nous entendons

l'ensemble des règles et des processus collectifs, formalisés ou non, par lequel les acteurs concernés participent à la décision et à la mise en œuvre des actions publiques. Ces règles et ces processus, comme les décisions qui en découlent, sont le résultat d'une négociation constante entre les multiples acteurs impliqués. Cette négociation, en plus d'orienter les décisions et les actions, facilite le partage de la responsabilité entre l'ensemble des acteurs impliqués, possédant chacun une certaine forme de pouvoir (Lacroix, 2012, p. 4).

Un cadre de gouvernance multijoueur devrait conduire à l'émergence d'un leadership partagé entre de nombreux acteurs sur lesquels les organisations comptent pour la mise en place de processus décisionnels plus en phase avec les besoins des usagers, des réseaux locaux et des systèmes.

LA GOUVERNANCE ÉDUCATIVE

Bien que la notion actuelle de «gouvernance» soit le résultat de l'évolution récente du terme à partir des années 1990 (Gaudin, 2002, p. 30), la pratique d'une action publique basée sur la participation de multiples acteurs est, au Québec, antérieure à cette époque. De façon générale, Hamel et Jouve (2006) expliquent que la modernisation de l'action publique au Québec est passée, entre autres, par l'accroissement et l'institutionnalisation de la participation des usagers, notamment en santé et en éducation.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2009), quant à lui, associait la progression actuelle des mesures de participation publique au contexte plus large de développement de pratiques associées à la nouvelle gestion publique (*New Public Management*), telles que les obligations en matière de reddition de comptes. Cette évolution serait aussi une réponse aux attentes populaires à l'égard d'une gestion publique plus efficiente, plus efficace et plus transparente. Pour Landry et Haché (2001), quelques événements sont révélateurs de cette évolution en éducation. Selon eux, l'incidence du rapport Parent, publié dans les années 1960, fut particulièrement importante en cette matière: il recommandait l'adoption de pratiques administratives nouvelles pour faire place à la consultation et à la participation, notamment au

sein des comités scolaires axés sur la participation des parents (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, art. 254 et 267). Cette recommandation a eu des échos par la suite. Par exemple, en 1988, le Conseil supérieur de l'éducation voyait l'accroissement de la participation des acteurs concernés comme un élément pouvant contribuer à «un rééquilibrage des pouvoirs et des responsabilités» (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 57-58, cité dans Landry et Haché, 2001, p. 121)¹. D'après Landry et Haché (2001), la participation était alors socialement perçue comme légitime au sein du système éducatif québécois. D'ailleurs, lors des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, il y avait notamment consensus sur l'inclusion des acteurs concernés dans les processus de décision et d'action publique :

un changement s'impose pour redonner prise aux premiers intéressés (les gens de terrain, qu'il s'agisse des citoyens, des administrateurs locaux, des enseignants, des étudiants ou des parents) sur l'organisation des services éducatifs en fonction de leurs besoins (Rapport des conférences régionales², cité dans Brassard, 2007, p. 50).

Plus récemment, en 2008, des amendements à la Loi sur l'instruction publique québécoise (Québec, 2008) sont venus accentuer l'intensification de la gouvernance éducative en encadrant plus étroitement les rapports entre les instances, notamment par l'ajout d'acteurs au sein des conseils des commissaires, soit les commissaires cooptés³, et une augmentation du nombre de commissaires-parents (alors que le nombre de commissaires élus était réduit). Le projet de loi 86, qui fut finalement rejeté après avoir été étudié en commission parlementaire en 2016, allait encore plus loin dans cette orientation en cherchant à «rapprocher l'école des lieux de décision et [à] [...] assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire» (Québec, 2015).

Sans être exhaustif, ce rappel historique fait ressortir une évolution marquée de la gouvernance éducative par l'adoption continue de mesures législatives qui tendent à multiplier le nombre d'acteurs impliqués, complexifiant ainsi la pratique de gouverner influencée par un discours de légitimation de la participation en éducation. Ces considérations nous amènent à nous questionner sur l'espace créé par cette gouvernance multijoueur pour favoriser un leadership partagé. Harris et Spillane (2008) affirment que le leadership partagé reflète les changements actuels dans la gestion scolaire plus collaborative et réseautée. Ils suggèrent donc d'étudier les pratiques effectives pour observer leur effet.

-
1. Pour Landry et Haché (2001), le discours sur le partenariat des années 1980 s'inscrivait dans une conception très similaire à celle de la participation.
 2. Ces conférences régionales ont été tenues par la Commission des États généraux sur l'éducation à la suite de son premier rapport sur l'état de la situation (1996).
 3. Il s'agit de commissaires désignés qui représentent le secteur socioéconomique de la communauté.

En cherchant à saisir l'influence d'une nouvelle forme de gestion éducative au Québec, nous posons la question suivante: la gouvernance multijoueur offre-t-elle aux acteurs une réelle marge de manœuvre pour exercer un véritable leadership partagé ou, au contraire, la complexité découlant de l'approfondissement de cette approche est-elle surtout une source de contraintes pour ces acteurs? L'objectif de cet article est donc de décrire, à partir d'une étude des pratiques de gouvernance multijoueur de deux commissions scolaires québécoises, l'espace utilisé par certains acteurs pour exercer leur leadership éducatif dans des organisations où les pratiques participatives sont institutionnalisées, car elles sont reconnues comme légitimes. Il s'agit d'un premier pas vers une connaissance plus approfondie des pratiques de gestion éducative et de leur influence sur les organisations éducatives québécoises.

CADRE CONCEPTUEL ET FONCTIONNEMENT ORGANISATIONNEL

Pour encadrer notre démarche de recherche, nous avons recouru à quelques concepts. Certains sont au cœur de notre étude, tels que ceux se rapportant au leadership partagé, alors que d'autres la concernent indirectement. Les concepts qui renvoient au fonctionnement organisationnel nous permettent de mieux saisir l'environnement des cas étudiés.

Leadership partagé

Dans son ouvrage où elle propose une méthode pour transformer les pratiques de leadership au sein des organisations de façon à intégrer des pratiques partagées, Luc définit le leadership partagé comme

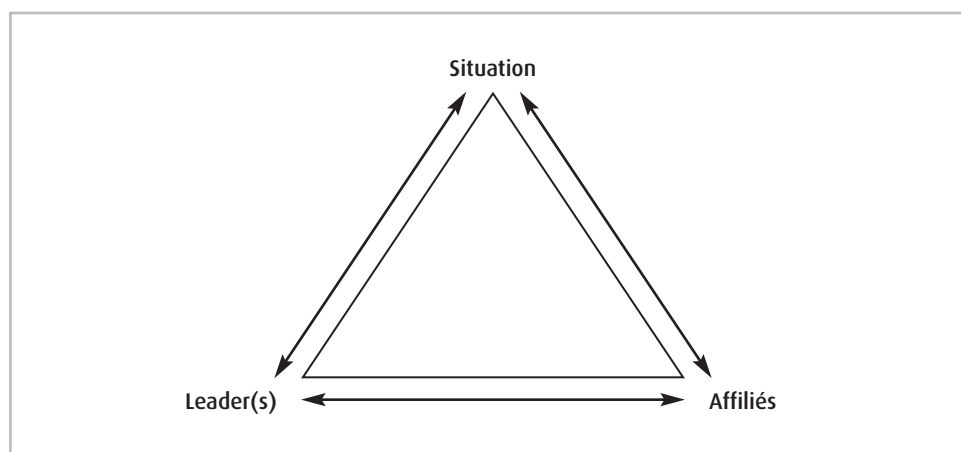
la contribution du leadership et des ressources de chacun, ainsi que l'ensemble du groupe, à la réalisation d'un objectif commun. Le leadership partagé est fondé sur les relations de coopération entre les personnes, les groupes et les organisations. L'influence s'y exerce à tous les niveaux et dans toutes les directions (Luc, 2010, p. 7-8).

Pour Luc, cette approche innovante doit devenir une norme de gestion, car elle présente l'avantage de contribuer positivement tant au développement de l'organisation qu'au développement des individus. Cette approche, qui promeut une large distribution du leadership parmi les acteurs impliqués, nous semble très près de ce qui est mis de l'avant en termes de gouvernance éducative au Québec depuis quelques décennies. Luc (2010, p. 8) mentionne que « [l]e mécanisme d'action réciproque au cœur du leadership partagé est issu de l'apport différentiel et complémentaire des uns et des autres à l'avancement des idées et de la mobilisation collective », un peu comme le ministère québécois responsable de l'éducation invite à accroître la participation

effective de l'ensemble des acteurs concernés⁴. On comprend donc que le développement des pratiques relatives au leadership partagé a une résonance dans la gouvernance éducative, où la participation des parents et des membres de la communauté est soutenue par un discours la valorisant largement.

En vue de bien saisir la réalité observée au sein de commissions scolaires québécoises, nous nous référons à l'approche de Spillane, Halverson et Diamond (2008), qui repose sur trois éléments constitutifs des pratiques de leadership partagé (que les trois chercheurs nomment « leadership distribué »). Dans la figure 1, ces trois éléments sont représentés par les trois angles d'un triangle reliés par des flèches à double sens : le(s) leader(s), les affiliés — c'est-à-dire les autres acteurs interagissant avec les leaders — et la situation.

Figure 1. **Éléments constitutifs des pratiques de leadership**



Source : Spillane, Halverson et Diamond, 2008, p. 129.

Ces chercheurs proposent d'étudier les sommes de leadership mises en œuvre au sein des établissements à partir des catégories d'analyse suivantes : les actions, les connaissances, les interactions (réciprocité), les situations et l'environnement. S'ils font le constat que plusieurs études portent spécifiquement sur le leadership des directions d'établissement, il semble y avoir beaucoup moins d'études portant sur le leadership des autres acteurs, qui sont pourtant nombreux au sein des organisations éducatives. Nous croyons ainsi pertinent d'observer le leadership partagé entre les différents acteurs impliqués au sein des commissions scolaires étudiées, tels que les parents et les membres de la communauté.

4. Pour consulter un exemple de discours gouvernemental en faveur de l'accroissement des acteurs impliqués, voir les documents préparatoires du Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

Le fonctionnement organisationnel

L'orientation donnée aux organisations du système éducatif québécois, pour une participation accrue d'acteurs toujours plus nombreux et plus diversifiés (Lessard et Brassard, 2006), se traduit sur le terrain par la multiplication de mesures participatives (Lacroix, 2012). Une enquête menée par Lacroix (2012) a révélé que le développement de pratiques de leadership partagé au sein des organisations éducatives québécoises pouvait être le résultat, en partie du moins, d'une institutionnalisation des pratiques assurant leur reproduction et leur approfondissement dans le temps. En nous référant à Campbell (2004), nous pouvons envisager que les changements institutionnels observables, notamment pour favoriser ou non l'exercice du leadership partagé, résulteront d'innovations contraintes.

Or l'influence ou le déterminisme institutionnel n'est pas la seule force qui pousse les organisations à changer. À l'intérieur du système de Crozier et Friedberg (1977) œuvrent des acteurs qui composent avec des contraintes, mais qui ont aussi une marge de liberté, qu'ils peuvent ou non utiliser. Selon eux, aussi influentes soient les institutions, il y a toujours un espace de marge de liberté, défini par les zones d'incertitude, où les acteurs mobilisent leurs ressources pour mettre en œuvre des stratégies avantageuses quant aux relations effectives de pouvoir. Nous croyons que ces zones d'incertitude permettent précisément l'exercice d'un leadership plus ou moins marqué selon les individus participants.

Ce contexte institutionnel, où les pratiques de leadership partagé seraient attendues, car reconnues comme légitimes, jumelées à l'exercice d'une marge de liberté pour les acteurs impliqués, notamment les dirigeants, nous amène à croire que ces pratiques s'inscrivent dans des rapports d'ajustement mutuel comme l'observe Lindbloom (1965) au sein d'organisations démocratisées⁵. En ce sens, les actions des leaders dans un contexte partagé sont aussi déterminées par les actions des autres acteurs et des autres leaders — les affiliés selon Spillane, Halverson et Diamond (2008) — dans une logique d'interdépendance. Cette interdépendance pourrait être un facteur qui facilite le changement ou qui y nuit.

Si les éléments constitutifs du leadership partagé sont décrits dans les sections présentant les résultats, les éléments se référant au fonctionnement organisationnel sont exposés dans la discussion.

5. Pour une discussion sur l'aspect démocratique du fonctionnement des commissions scolaires, voir Lacroix (2016).

MÉTHODOLOGIE

Notre volonté d'étudier le leadership au sein des pratiques de gouvernance multijoueur nous a amenée à réaliser une étude de cas multiples. Plus particulièrement, nous avons étudié six processus décisionnels multijoueurs au sein de deux commissions scolaires québécoises (trois processus dans chacune d'elles). Tous les processus étudiés touchaient des dossiers liés à la mission de l'organisation, soit la planification stratégique de chacune des commissions scolaires, la politique de maintien et de fermeture des écoles, la politique pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la répartition de services éducatifs entre des établissements et, finalement, un projet d'équipement conjoint avec la communauté. La collecte de données a reposé sur trois démarches complémentaires: l'observation documentaire, l'observation directe et les entrevues semi-dirigées. Cette façon de procéder nous a permis de trianguler ces informations et de nous assurer de reconstituer le plus fidèlement possible les processus décisionnels sous analyse. Nous avons principalement étudié les documents officiels produits par ces organisations (les procès-verbaux, les politiques et les règlements), assisté à seize rencontres régulières des conseils des commissaires⁶ pendant une année entière (huit rencontres dans chacune des organisations) et réalisé des entretiens avec trente-deux répondants ayant participé directement aux dossiers étudiés⁷. Nous avons procédé à une analyse de contenu simple des comptes rendus tirés des entrevues pour en faire ressortir les éléments propres aux pratiques de gouvernance multijoueur et de leadership partagé. Puis, nous avons recoupé les résultats avec les informations disponibles dans la documentation organisationnelle et les données amassées lors des observations.

PRATIQUES OBSERVÉES

Une gouvernance multijoueur approfondie

L'analyse des six processus décisionnels nous a permis de dégager quelques constats quant aux pratiques de gouvernance multijoueur qui se répercutent directement sur l'exercice du leadership partagé.

-
6. Il s'agit du conseil de chaque commission scolaire auquel siègent des commissaires élus, des commissaires-parents et, selon les cas, des commissaires cooptés. La direction générale participe aussi aux réunions de ce conseil, de même que certaines directions de services qui peuvent y être invitées. Toutefois, les membres de la direction de la commission scolaire n'ont pas de droit de vote. À noter que c'est le conseil des commissaires qui nomme et révoque le directeur général, qui est un hors-cadre.
 7. Ces démarches ont été mises en œuvre dans le respect des exigences en matière d'éthique de la recherche et approuvées par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Ainsi, l'anonymat des répondants et des organisations a été protégé. C'est pour cette raison que les répondants ne sont identifiés que par un simple chiffre et que leur fonction n'est pas précisée.

D'abord, l'ensemble des pratiques rapportées et observées permet de conclure que les organisations se sont conformées à toutes les exigences législatives en matière de participation, et qu'elles ont même généralement dépassé ces exigences. Les commissions scolaires ont augmenté le nombre d'espaces disponibles pour la participation et ont mis en place des processus de recrutement pour accroître le nombre d'acteurs impliqués. Ces actions traduisent une institutionnalisation profonde des pratiques participatives au sein de ces organisations. Tout exercice de leadership s'inscrit ainsi dans ce contexte.

Ensuite, pour chacun des processus décisionnels étudiés, un cadre de la commission scolaire agissait à titre de porteur de dossier. Il obtenait ce mandat du conseil des commissaires et il était chaque fois entouré de représentants de plusieurs groupes d'acteurs. Les interactions se concrétisaient généralement dans le cadre de rencontres de comité où les représentants servaient de relais entre le porteur de dossier et leur groupe respectif. Ces représentants-relais correspondent aux affiliés définis par Spillane, Halverson et Diamond (2008). Les rôles de porteur de dossier et de représentant-relais ouvraient, dans une certaine mesure, un espace pour l'exercice d'un leadership dans une logique « partagée ».

L'étude des processus décisionnels a aussi fait émerger plusieurs zones d'incertitude relatives aux démarches de participation. Ces zones étaient notamment perceptibles à l'égard du choix des procédures de participation et des moyens mis en œuvre, du choix et du mode de recrutement des acteurs ainsi que de la gestion de l'information. Ces zones ouvraient chaque fois un espace important permettant aux leaders et aux affiliés d'influer sur le cours des processus décisionnels. Cela correspond au troisième élément constitutif du leadership de Spillane, Halverson et Diamond (2008), soit la situation.

Mais qu'en est-il, justement, de l'exercice du leadership partagé dans le cadre de pratiques de gouvernance multijoueur? Nous avons choisi de concentrer notre attention sur trois acteurs : la direction, les parents et les membres de la communauté. Nous avons fait ce choix parce que les membres de la direction sont des acteurs incontournables et parce que le ministère responsable de l'éducation au Québec a, au cours des dernières années, adopté des mesures qui visent à accroître la participation des parents et des représentants de la communauté.

La direction

Conformément aux attentes, les membres de la direction⁸ ont exercé un leadership fort sur les processus décisionnels étudiés, ce qui correspond à ce qui est attendu de

8. Selon les dossiers, il s'agit des directions générales, des directions générales adjointes, des directions de services ou des directions d'établissement.

l'ensemble des acteurs impliqués et concernés. Toutefois, pour plusieurs répondants, le leadership exercé par ces membres de la direction ne dépendait pas de leur rôle formel, mais le plus souvent de leurs qualités et de leurs ressources personnelles :

la préparation de certains dossiers, je pense surtout à l'aspect financier, les présentations de ces choses-là, c'est une très grosse force à la commission scolaire. La personne, le directeur des ressources humaines, c'est un bijou! Autant quand il travaille avec la commission scolaire qu'avec nous, le comité de parent, c'est toujours clair (Répondant 11).

De plus, de façon générale, ces directions étaient reconnues pour exercer un leadership partagé, en présentant une volonté réelle de travailler en collégialité avec les autres acteurs concernés : « comme directeur général, je n'ai pas pris le pôle du projet [la direction du projet], parce que dans ma tête un projet de cette envergure ce n'était pas juste un projet de commission scolaire. Je voulais que la commission scolaire soit partenaire, au même titre que les autres, et non pas la leader » (Répondant 13). Ces directions étaient en ce sens une force de recrutement et de mobilisation importante pour les représentants-relais et les divers participants : « Je m'étais dit : quand je vais les réunir, il faut que je réussisse à les... à faire en sorte qu'ils se rapprochent ou en tous cas qu'ils se réunissent autour des mêmes convictions [...] je voulais qu'ils fassent équipe, et qu'ils se respectent là-dedans » (Répondant 13).

Ainsi, les affiliés aux directions porteurs de dossier sont nombreux, voire très nombreux selon les cas. Les commissaires, par l'intermédiaire du conseil, peuvent assurément être considérés comme tels. Les actions des directions, notamment quant aux suivis très fréquents prenant généralement la forme d'allers-retours entre les comités de travail et le conseil ou de séances de validation formelles, permettent d'assurer une contribution très étroite des commissaires à l'avancement des processus décisionnels étudiés : « Le conseil, donc, on faisait des allers-retours comme ça. Il y avait le comité de travail [...] il y avait notre comité de base, on allait au [comité consultatif de gestion], on allait au conseil des commissaires et on revenait au comité de base. On a fait des allers-retours comme ça continuellement » (Répondant 4).

Cette pratique — conforme aux attentes législatives et institutionnelles — fut observée dans les deux commissions scolaires à l'étude. Mais l'influence de la direction pour assurer la participation effective de nombreux affiliés ne s'arrête pas là, puisque plusieurs répondants ont mentionné que les directions porteuses de dossiers effectuent du recrutement auprès de tous les acteurs : des parents, des membres des équipes-écoles, des membres de la communauté... Ces démarches de recrutement étant bien souvent non prescrites par la loi et les règles ministérielles, nous avons remarqué que les directions mobilisent souvent leurs ressources autour de cette zone d'incertitude. Ainsi, le recrutement se fait selon ce qui est considéré comme légitime institutionnellement, et passe par un large recrutement d'acteurs. De plus, ces relations — recrutement et travail en comité — seraient fortement marquées par les rencontres en personne, qui seraient un gage de succès et de confiance entre les acteurs.

Le troisième angle du « triangle » de Spillane, Halverson et Diamond (2008) est la situation. Dans les deux commissions scolaires étudiées, les attentes quant à l'exercice d'un leadership partagé au centre duquel se trouvaient les membres de la direction étaient bien présentes. La profondeur historique des pratiques en cette matière semblait différencier les deux commissions scolaires l'une de l'autre. Ainsi, nous avons noté que l'une comptait sur des directions qui travaillaient systématiquement dans une logique de partage de leadership dans le cadre de comités de travail, alors que l'autre était à développer cette culture selon les occasions qui se présentaient aux dirigeants.

Les parents

Si, dans le cas des membres de la direction, les attentes, les prescriptions et les pratiques semblent converger dans le sens d'un leadership partagé fort, il en est autrement pour les parents. Il y avait une certaine unanimité chez les répondants pour associer peu de pouvoir aux parents, ce qui se traduisait par des pratiques rapportées de leadership plutôt timide. Mentionnons cependant que la situation des parents observée au sein des deux commissions scolaires était différente et révélait, ici aussi, une culture et des habitudes s'incarnant dans des pratiques distinctes.

Ainsi, pour les parents, l'exercice du leadership est peu développé et se centre surtout sur le droit de parole utilisé lors de rencontre formelle : « Mais c'est sûr qu'en étant commissaire-parent, on n'a pas le droit de vote. On a le droit de proposer. On n'a pas le droit de voter, donc, c'est surtout d'émettre notre opinion » (Répondant 9). Ce qui n'est pas sans déplaire à certains : « Je vais t'avouer que je trouve, moi, personnellement, qu'on est là simplement comme figurants, les commissaires-parents. Une des choses qui me bogue le plus, c'est que je n'ai pas le droit de voter. Ça, je trouve ça très déplaisant » (Répondant 21). Un certain leadership fut tout de même observé lors de situations de conflit alors que des parents s'opposaient à leur organisation (généralement la commission scolaire) pour faire entendre une voix divergente : « Sur certains dossiers, il m'est même arrivé de lever ma main et de voter contre. Mais ils n'ont pas pris [en compte mon vote], mais [c'était] par principe » (Répondant 11).

Il est aussi un peu moins évident de situer les affiliés des parents leaders lorsque ceux-ci exercent peu ce rôle. Cependant, dans certains espaces où les attentes de leadership partagé sont reconnues comme légitimes — comme le conseil des commissaires —, on peut faire certaines observations. Pour nous, la formation d'alliances entre les commissaires-parents et certains commissaires, par exemple pour s'opposer à une proposition de la direction de la commission scolaire, va dans ce sens : « J'ai croisé le commissaire avec qui j'ai parlé [...]. Il [m'a] dit : "Si vous voulez qu'on vous accompagne, on va vous aider". Non, non, non, non! Ce n'est pas vrai que c'est moi, en tant que parent [qui vais diriger cela]. Ça prend quelqu'un... J'ai besoin qu'on soit plusieurs sur la ligne de front!» (Répondant 19).

Les commissaires élus deviennent alors des affiliés des parents leaders et leur permettent d'exercer un leadership grâce à leur soutien. Leur capacité d'exercer un leadership influent semble reposer sur cette capacité à mobiliser des appuis. L'exercice d'un certain leadership ne pourrait pas, devant ce constat, s'exercer à l'extérieur d'un espace véritablement partagé. Mais, ici aussi, la situation des commissaires-parents au sein des deux conseils des commissaires était bien différente : la contribution des parents était plus ouvertement valorisée dans l'une que dans l'autre.

Toutefois, au-delà des spécificités des organisations, des constantes se dégagent quant à la situation entourant le leadership des parents et renvoient aux grandes attentes des différents acteurs. Ainsi, les parents attendent de leur école ou de leur commission scolaire une grande disponibilité et une transparence dans la gestion et la transmission de l'information. Parfois, cela se traduit par une relation de confiance : « C'est dû à quoi? Est-ce que c'est dû au fait que... on peut toujours dire que nos dossiers étaient bien montés, ils nous faisaient confiance. Car, si on était arrivé, je pense, avec des affaires abracadabrantes, ils auraient probablement dit autre chose » (Répondant 24). D'autres fois, cela se traduit plutôt par une relation de méfiance : « Ils [les dirigeants de la commission scolaire] font une pré-réunion avant la réunion des commissaires d'une heure, tous les points chauds, on les gère là. On se prépare, on prépare nos décisions et quand on arrive aux vraies décisions, bien disons que c'est comme pas mal pris d'avance » (Répondant 15). De plus, les parents constatent une distance entre les dirigeants — associés habituellement à la direction de la commission scolaire et aux élus — et « le terrain », généralement les écoles : « C'est beaucoup. Que ce soit pour les parents ou pour les membres du personnel du conseil d'établissement, c'est beaucoup de "phrasage", beaucoup de... ce n'est pas terrain! » (Répondant 12). La méfiance et la distance observées représenteraient plus souvent des freins à l'exercice d'un leadership par les parents, même dans des situations où le partage du leadership est reconnu comme légitime.

Les membres de la communauté

La situation des membres de la communauté se rapproche sensiblement de celle des parents au sein des deux commissions scolaires : les cultures sont différentes d'une commission scolaire à l'autre et se traduisent par des pratiques de leadership tout aussi différentes. Dans le cas des membres de la communauté, l'intérêt semble aussi être déterminant et explique généralement l'absence presque complète des membres de la communauté dans nombre de situations pour lesquelles on a mis en place des procédures pour encourager leur participation :

J'ai pris ce modèle-là, c'est de ça qu'on est parti. On l'a mis à la couleur de chez nous, et c'est avec ça qu'on est descendu en consultation. On est descendu en consultation au [comité consultatif de gestion], au comité de parents, et on avait une obligation, là aussi, de consultation publique. Et il y a eu zéro personne! (Répondant 8).

Or lorsqu'ils ont un intérêt pour un dossier, les membres de la communauté peuvent exercer un leadership influent et mobiliser autour d'eux des forces vives impressionnantes : « Je me disais, il faut que je redonne, d'une certaine manière, quelque chose aux jeunes d'aujourd'hui parce que, je pense, que si ça a été bon pour moi, ça peut certainement être bon pour une partie d'eux » (Répondant 7).

Bien entendu, cette mobilisation ne se produit que dans des cas bien particuliers, dans le cadre de projets ponctuels et doit, pour se mettre en place, s'appuyer sur une véritable culture du partage du leadership :

Les gens étaient contents qu'on aille travailler avec eux. Et on leur a donné un rôle actif. Présentation du portrait socio-économique, ce n'est pas moi qui vais faire ça. Toi, du [centre local de développement], tu vas faire ça, on va travailler ensemble. Moi je vais faire mon bout, toi tu vas faire ton bout. Services sociaux, santé et services sociaux, vous allez faire votre bout (Répondant 1).

Dans pareille situation, le fait de pouvoir compter sur des affiliés influents — essentiellement les membres de la direction — est déterminant :

Il était nommé président de ce comité et c'est lui qui a pris le pôle [la direction]. Après ça, moi comme directeur général [...], j'ai agi beaucoup plus comme guide là-dedans. Parce qu'il est venu souvent me voir en me disant « là on a un problème » [...] On pouvait passer une heure ensemble. Finalement, au bout d'une heure, on avait trouvé des solutions (Répondant 13).

Ainsi, une organisation où s'exerce un leadership partagé pourra compter sur des leaders de la communauté avec l'appui de professionnels et d'acteurs impliqués lorsque l'intérêt de ceux-ci justifiera une large implication, bien souvent ciblée et temporaire, mais porteuse de changement.

DISCUSSION

La généralisation, au sein des commissions scolaires, de l'usage des porteurs de dossier et des représentants-relais rassemblés au sein de comités de travail, va dans le sens d'une innovation contrainte relative au leadership partagé. Cette pratique offrirait l'avantage de présenter une formule de participation encadrée et répondant aux attentes de légitimation des acteurs et des institutions éducatives. Or ces comités constituent aussi un lieu de renforcement des interdépendances qui auraient peut-être tendance à s'accroître au fur et à mesure de l'institutionnalisation de cette pratique. Cette dernière donnerait plus de poids aux acteurs dont la présence attendue au sein des comités serait aussi perçue comme un outil de légitimation de la démarche et, ultimement, de la décision. Mais au centre de ces interactions, l'influence des acteurs serait tributaire de la perception de la marge de liberté qu'ils ont

et qu'ont les personnes avec lesquelles ils doivent coopérer. Cette situation semble favoriser les directions et poser des contraintes aux parents qui, entre autres, n'ont pas la même disponibilité que les dirigeants. Il en résulterait que le leadership partagé mis en œuvre dans les commissions scolaires doit prendre en considération la marge de liberté de ces différents acteurs et de leurs ressources. Cela n'est pas sans créer des contraintes à l'exercice pérenne d'un leadership partagé.

CONCLUSION

La réponse à notre question de départ est que la gouvernance multijoueur offre un espace adapté et valorisant pour l'exercice d'un leadership partagé. Nous avons pu le constater au sein de deux commissions scolaires québécoises et nous en avons conclu que l'institutionnalisation de pratiques participatives reconnues comme légitimes dans ce cadre a favorisé le partage d'un leadership entre quelques acteurs. La gouvernance multijoueur mise en place dans les organisations éducatives répartit donc entre les acteurs concernés les responsabilités, mais aussi le leadership, qui ne serait plus, comme l'affirmaient Harris et Spillane (2008), l'apanage de quelques grands leaders. Cela étant dit, nous avons aussi pu observer — comme nous l'avions anticipé — que ce leadership n'est pas exercé de façon égale entre les différents acteurs et semble maintenir des avantages pour certains acteurs — tels que les directions — favorisés par les interdépendances établies. Malgré un discours qui valorise la participation de l'ensemble des acteurs impliqués — particulièrement les parents et les membres de la communauté —, nous croyons avoir démontré que les innovations engagées sont réelles, mais demeurent, en cette matière, contraintes par ressources susceptibles d'être mobilisées par les uns et les autres.

Références bibliographiques

- BOYER, M. (2009). Nouvelle territorialité, nouvelle gouvernance, nouvel arbitrage: défis et enjeux pour la direction d'un réseau scolaire québécois. Dans G. Pelletier, *La gouvernance en éducation* (p. 147-159). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- BRASSARD, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'Établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*. Anjou, Québec: Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.

- CAMPBELL, J. L. (2004). *Institutional Change and Globalization*. Princeton: Princeton University Press.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Les classiques des sciences sociales, Université du Québec à Chicoutimi). Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2009). *Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'Éducation 2005-2006. Agir pour renforcer la démocratie scolaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- CÔTÉ, L., LÉVESQUE, B. et MORNEAU G. (2007). L'évolution du modèle québécois de gouvernance: le point de vue des acteurs, *Politique et Sociétés*, 26(1), 3-26.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- DAHLSTED, M. (2009). Governing by partnerships: dilemmas in Swedish policy at the turn of the millennium. *Journal of Education Policy*, 24(6), 787-801.
- GAUDIN, J.-P. (2002). *Pourquoi la gouvernance?* Paris: Presses de Sciences Po.
- GIROUX, D. (2006). Observer l'observateur – Perspective épistémologique sur l'usage de la notion de gouvernance pour l'étude politique de l'administration publique, *Revue gouvernance*, 3(1), 1-8.
- GOURGUES, G. (2012). Avant-propos: penser la participation publique comme une politique de l'offre, une hypothèse heuristique, *Quaderni*, 3(79), 5-12.
- HAMEL, P. et JOUVE, B. (2006). *Un modèle québécois?* Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- HARRIS, A. et SPILLANE, J. (2008). Distributed Leadership Through the Looking Glass, *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- LACROIX, I. (2016). *La gouverne démocratique des commissions scolaires* (Notes de recherche, Observatoire des politiques publiques de l'Université de Sherbrooke). Repéré à https://opus.recherche.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/Note-de-recherche-La-gouverne-des-commissions-scolaires_VF.pdf

- LACROIX, I. (2012). *Les pratiques de gouvernance de commissions scolaires du Québec*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- LANDRY, T. et HACHÉ, J. B. (2001). De la tradition à la participation. Parcours et adoption d'une politique linguistique à la Commission des écoles catholiques de Montréal, *Éducation et francophonie*, XXIX(2), 111-129.
- LESSARD, C. et BRASSARD, A. (2006). La gouvernance de l'éducation au Canada, *Éducation et Sociétés*, 2(18), 181-201.
- LINDBLOOM, C. E. (1965). *Intelligence of Democracy*. New York: Free Press.
- LUC, E. (2010). *Le leadership partagé*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- MEYER, H.-D. (2014). The Crisis of Dual Governance in Higher Education and the Possibility of a New Rapprochement: Insights from Organization Theory, *Télescope*, 20(2), 156-169.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires*. [Québec]: gouvernement du Québec.
- PAQUET, G. (2010). L'éducation supérieure en Ontario : pathologies de gouvernance, Optimum Online, *La revue de gestion du secteur public*, 40(1), 60-67.
- Québec. (2008). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Québec. (2015). *Projet de loi n° 86 — Loi modifiant l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l'école des lieux de décision et d'assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- SPILLANE, J. P., HALVERSON, R. R. et DIAMOND, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située, *Éducation et sociétés*, 1(21), 121-149.