



**HAL**  
open science

## Conscientiser un leadership singulier, un enjeu pour les directions adjointes novices

Isabelle Bruneau, Marie-Hélène Guay

### ► To cite this version:

Isabelle Bruneau, Marie-Hélène Guay. Conscientiser un leadership singulier, un enjeu pour les directions adjointes novices. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles - Édition 2023, Sep 2023, Paris, France. hal-04469669

**HAL Id: hal-04469669**

**<https://hal.science/hal-04469669v1>**

Submitted on 21 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## **Conscientiser un leadership singulier, un enjeu pour les directions adjointes novices.**

Isabelle BRUNEAU, doctorante et Marie-Hélène GUAY, Ph.D., Université de Sherbrooke, Québec.

### **1. PROBLÉMATIQUE**

À une époque où le Québec connaît un large renouvellement de ses leaders scolaires, de nombreux enseignants choisissent d'intégrer une équipe de direction, convaincus qu'ils peuvent être des acteurs de changement dans le contexte éducatif actuel. Ce choix professionnel les projette dans une transition aux défis souvent non anticipés (Armstrong, 2011 ; Balleux et Perez-Roux, 2013). Entre leurs présupposés au regard de l'exercice du leadership et la réalité plurielle, changeante et complexe à laquelle les directions adjointes (DA) novices sont confrontées, les choses sont rarement telles qu'elles les avaient imaginées (Armstrong, 2015).

Balleux et Perez-Roux (2013) définissent la transition comme « un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (p. 102). Considéré dans sa dimension individuelle, ce processus psychologique, unique à chacun, implique, pour la personne qui l'expérimente, une transformation de soi et de son rapport au monde (Armstrong, 2011 ; Balleux et Perez-Roux, 2013 ; Bridges, 2020 ; Perez-Roux, 2016 ; Roberge, 1998 ; Sigford, 2005). Ainsi, tel un pont jeté entre deux lieux de stabilité, la transition constitue une composante indissociable du développement humain.

La transition plonge les DA novices dans une véritable quête de sens. Elle renvoie ces leaders à une expérience de soi où, conscients de leur unicité, ils sont appelés à se reconstruire, en partie différents de l'enseignant qu'ils étaient, mais également du leader qu'ils projetaient devenir ou s'imaginaient pouvoir être dans ce nouveau contexte (Perez-Roux, 2016). Au contact de ceux qui les entourent et de leurs interactions, les DA novices recréent graduellement une cohésion identitaire et un sens à leur contribution en adéquation avec leur nouvelle réalité. La déstabilisation inhérente à la transition se traduit donc, pour ces leaders, par une constante tension entre continuité et changement (Balleux et Perez-Roux, 2013).

#### **1.1. Défis de la transition d'enseignant à direction adjointe**

La transition avive, chez les DA novices, le besoin de formuler une réponse inédite à la question « qui suis-je comme leader? » (Armstrong, 2011 ; Pelletier, 2017). Cette quête se traduit alors pour elles sous la forme d'un double défi : 1) *intégrer la communauté des leaders et*

*s'y faire accepter*, et 2) *se définir en tant que leader au sein de leur communauté scolaire* (Armstrong, 2011). Se percevant souvent inadéquatement préparés pour faire face aux situations diverses, imprévisibles et parfois conflictuelles auxquelles elles sont confrontées (Armstrong, 2011, 2015 ; Hasson, 2011 ; Cohen et Schechter, 2019), les DA novices trouvent, auprès des différents acteurs du milieu, plusieurs informations propres à soutenir leur intégration. Sous l'influence de leurs collègues de direction, mais également des enseignants, des parents et des élèves, les DA novices intègrent les normes, croyances, valeurs ainsi que les manières d'être, d'agir et de voir le monde propres au milieu. Appelé socialisation organisationnelle, ce processus permet aux leaders novices d'apprendre et de développer les attitudes, perspectives et comportements associés à leur rôle (Greenfield, 1985), de reconstruire graduellement leurs repères et d'acquérir les ficelles du métier (Armstrong, 2011 ; Oleszewski et al., 2012 ; Pelletier, 2017).

L'intégration grandissante des DA novices à la communauté des leaders encourage leur distanciation progressive du groupe d'enseignants auquel elles s'identifiaient précédemment (Armstrong, 2011 ; Oleszewski et al., 2012 ; Cohen et Schechter, 2019). Cet enjeu d'altérité constitue une composante inhérente à tout espace de transition (Perez-Roux, 2016). Concrètement, l'ajustement du rapport à autrui se traduit, pour les DA novices, par la distinction d'un *nous versus eux*. Bien qu'il s'accompagne parfois d'un certain sentiment de solitude, ce repositionnement favorise le développement du sentiment de reconnaissance et de légitimité perçu par les DA novices et par les autres (Armstrong, 2011 ; Perez-Roux, 2016). Soutenues par ce sentiment grandissant, les DA novices investissent davantage leur nouvelle posture professionnelle et se positionnent comme leader dans leur milieu (Armstrong, 2011 ; Cohen et Schechter, 2019 ; Perez-Roux, 2016).

Bien qu'il soutienne positivement les DA novices dans leur quête de repères, le processus de socialisation organisationnelle peut toutefois entraver chez elles le développement d'un modèle de leadership singulier, c'est-à-dire la représentation unique qu'elles se font de l'agir professionnel qu'elles veulent ou considèrent judicieux d'adopter dans l'exercice de leur nouvelle fonction. Au cœur du processus de socialisation, les DA novices sont en effet soumises à l'influence, intentionnelle ou non, de nombreux acteurs, qu'il s'agisse de leurs collègues de direction, des membres de la communauté éducative, des élèves ou de leurs parents. Ces acteurs les incitent, par leurs attentes et leurs présupposés sur l'agir exemplaire d'un leader scolaire, à se conformer à des scripts ou des modèles de leadership valorisés institutionnellement (Armstrong, 2011). Il peut alors être difficile pour les DA novices d'oser être, penser, dire ou faire différemment afin de se construire comme leader singulier.

Or, se construire comme leader singulier se révèle important pour les DA novices afin que se développe, en elles et dans le regard des autres, la reconnaissance nécessaire au développement de leur crédibilité et légitimité de leader. Il importe, en ce sens, qu'elles trouvent

leur propre voix (Kouzes et Posner, 2023), celle qui fait écho à leur *soi singulier*, c'est-à-dire à la fine compréhension évolutive et malléable que les leaders ont d'eux-mêmes où s'intègre leur identité (présupposés, valeurs et croyances fondamentales, etc.) et l'aspiration fondamentale qui oriente leur vie (Gunnlaugson, 2020 ; Laviolette, 2017 ; Reams et Caspari, 2012 ; Sparrowe, 2005 ; Sweeney et Fry, 2012 ; Wilber, 2000). Sans cette voix capable de porter leur singularité, les DA novices semblent en effet utiliser un vocabulaire qui appartient à quelqu'un d'autre, en prononçant des mots écrits par un rédacteur de discours ou en imitant le langage d'autres leaders (Kouzes et Posner, 2023, p. 34). En se construisant comme leaders singuliers, les DA novices rendent perceptible, pour elles et autrui, la cohérence entre leurs manières d'être, de penser, de dire et de faire (Balleux et Perez-Roux, 2013 ; Gunnlaugson, 2020 ; Sparrowe, 2005 ; Sweeney et Fry, 2012), une cohérence nécessaire pour avoir l'intégrité de diriger (Kouzes et Posner, 2023).

## **1.2. Défis de la transition d'enseignant à direction adjointe au sein des écoles privées**

Certaines caractéristiques des établissements d'enseignement privés québécois teintent, d'une façon particulière, les enjeux de transition vécus par les DA novices. La position de ces leaders sur la ligne de feu les place au confluent de plusieurs zones d'influence (Armstrong, 2011). Les attentes qui leur sont formulées quant aux manières d'être, de penser, de dire et de faire qu'elles devraient adopter se trouvent bien souvent ancrées dans une forte culture organisationnelle. La cohésion et la prégnance de ces attentes dans le discours des différents acteurs sont susceptibles d'amplifier le sentiment des DA novices de devoir se conformer. Habitées d'un tel sentiment, il leur devient alors d'autant plus difficile de ne pas répliquer le modèle de leadership valorisé au sein de l'institution et de se définir de façon singulière.

Bien qu'elles intègrent une équipe de direction consciente de leur interdépendance, un sentiment d'isolement découlant du processus de distanciation du groupe d'enseignants (Armstrong, 2011 ; Pelletier, 2017 ; Progin, 2017) guette les DA évoluant dans le réseau privé. L'autonomie, l'indépendance et la diversité des réalités institutionnelles de chaque école complexifient en effet la mise sur pied d'un réseau de soutien ou de lieux d'accompagnement qui leur sont propres. Les DA novices développent ainsi bien souvent les savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques à leurs nouvelles fonctions aux côtés de leurs collègues, souvent mentorées par leur supérieur immédiat. Hors de leur organisation, les DA novices bénéficient également de peu d'espaces réflexifs neutres propices à soutenir l'objectivation du modèle de leadership qu'elles incarnent et à explorer les questionnements identitaires inhérents à la transition. Sans ces lieux et sans exemples de leaders incarnant des modèles de leadership différents, il peut alors s'avérer ardu pour les DA novices de développer des manières d'être, d'agir et de penser reflétant leur singularité (Oleszewski, 2012 ; Hayes et Burkett, 2020 ; Pelletier, 2018).

En résumé, confrontées à des sources d'influence multiples et parfois contradictoires, baignant dans un environnement souvent coloré par une forte culture institutionnelle, et bénéficiant rarement d'un réseau de soutien externe ou d'un lieu d'accompagnement qui leur est expressément dédié, les DA novices sont appelées à formuler une réponse singulière au vibrant « qui suis -je comme leader ? » qui les habite. Cette réponse apparaît particulièrement importante pour pouvoir se déployer comme leader singulier avec sens et signifiante dans un monde scolaire en mutation. La figure 1 synthétise ce contexte et l'enjeu développemental des DA novices œuvrant dans un établissement d'enseignement privé lors de leur transition de l'enseignement à leur nouveau rôle de leader scolaire.

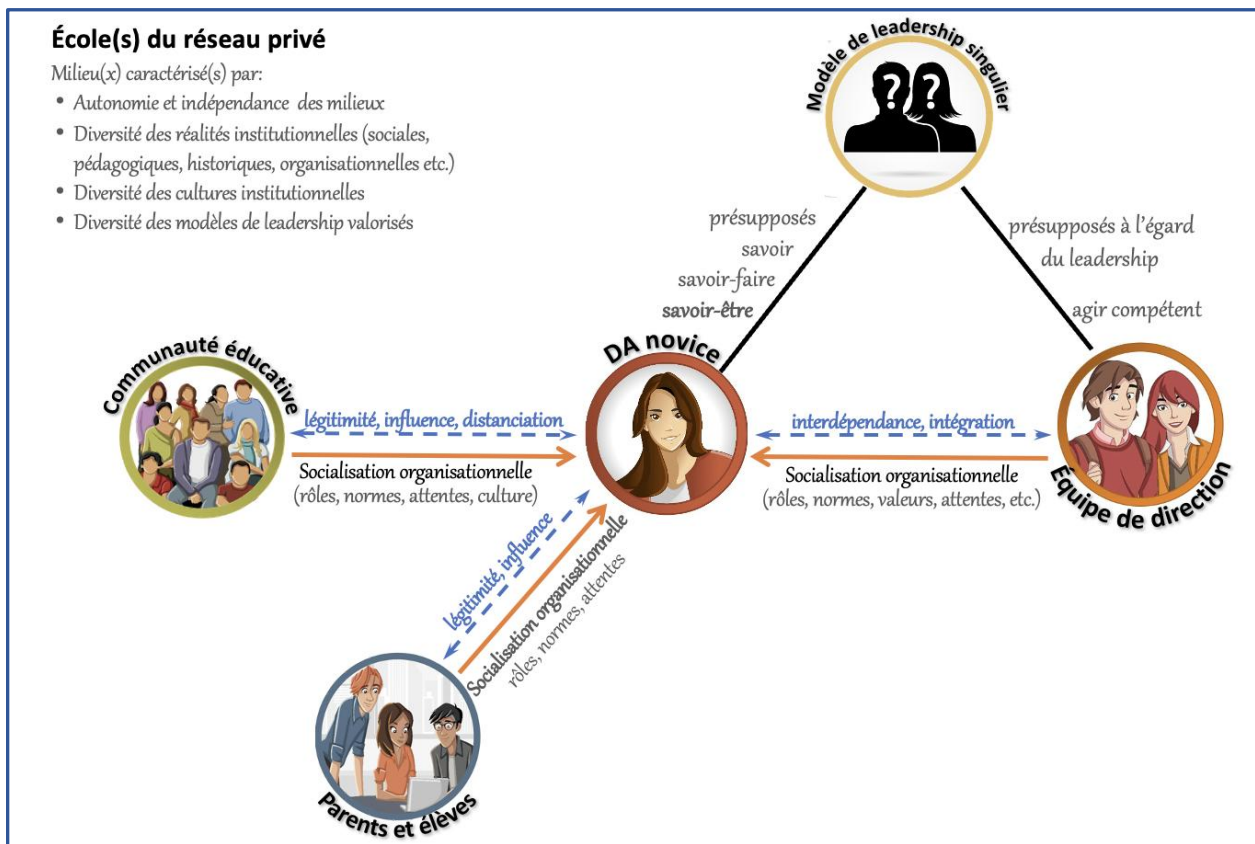


Figure 1. Problématique de la transition d'enseignant à DA au sein des écoles privées

## 2. PROBLÈME CENTRAL ET QUESTION DE RECHERCHE

La problématique décrite ci-dessus met en évidence le défi pour les DA novices en transition professionnelle de conscientiser leur modèle de leadership singulier. Bien que cette dimension constitue une importante pierre d'assise pour le développement des leaders, les recherches actuelles semblent davantage préoccupées par les tâches des DA, les compétences

requis pour exercer cette fonction et le processus de socialisation organisationnelle qui soutient leur intégration (Cohen et Schechter, 2019 ; Hayes et Burkett, 2021 ; Oleszewski et al., 2012). Cette préoccupation essentiellement orientée vers le développement d'une capacité d'action teinte également les quelques rares études portant sur l'accompagnement des DA novices (Barnett et al., 2017; Hayes et Burkett, 2021 ; Petrides et al., 2014). Des modèles de leadership y sont proposés et leur adoption y est encouragée, sans égard à qui sont fondamentalement ces nouveaux leaders, ce qu'ils croient, valorisent et souhaitent incarner.

Devant cet état du fait, nous souhaitons trouver réponse à la question suivante : *Comment soutenir la conscientisation d'un modèle de leadership singulier chez les DA novices œuvrant au sein d'établissements d'enseignement privés ?* Cette question de recherche appelle, de notre point de vue, un travail concerté avec les DA novices que rendrait possible une recherche-action pour agir, apprendre et chercher avec et pour elles une réponse à celle-ci (Guay et Gagnon, 2021a). Dans cette perspective, un cadre de référence sur le leadership devrait être mobilisé. Dans la section qui suit, nous détaillons et justifions celui dans lequel nous souhaitons ancrer ces travaux avec et pour les DA novices en situation de transition professionnelle.

### 3. ANCRAGE THÉORIQUE : LE LEADERSHIP

S'intéresser au leadership, c'est entrer dans un champ où les écoles de pensées sont nombreuses et les approches foisonnantes (Antonakis et Day, 2018 ; Northouse, 2022). La recherche de convergence entre celles-ci permet toutefois d'observer que les recherches se sont structurées, au fil des ans, autour de trois grandes perspectives. Une perspective centrée sur les caractéristiques distinctives des leaders (théorie des traits, *skills theory*) constitue la plus ancienne d'entre elles. Le leader y est vu comme un *grand homme*, une personne dotée de qualités et de traits distinctifs qui font de lui un leader né (Antonakis, 2018 ; Reams, 2005). Les limites de cette vision ont favorisé l'émergence d'une seconde perspective davantage centrée sur l'action des leaders. Ceux-ci y sont fréquemment décrits comme un *chef d'orchestre* dont l'action efficiente repose sur l'interaction avec ses collaborateurs ou la situation elle-même (Northouse, 2022 ; Reams, 2005). La troisième perspective est plus récente. Centrée sur les manières d'être des leaders, elle présente les leaders à la manière d'un *jardinier* qui, par son influence et ses manières d'être et de penser, permet l'actualisation de finalités connues, partagées et poursuivies collectivement (Fry et Kriger, 2009 ; Reams, 2005).

Pour plusieurs auteurs, dont Reams (2005) ainsi que McCauley et al. (2006), le temps serait venu d'envisager une conceptualisation plus intégrée du leadership, c'est-à-dire d'en proposer une vision apte à répondre à la complexité du monde post-moderne avec de nouveaux modes de pensée permettant d'en relever les défis (Reams, 2005, p. 126). Les théories du leadership s'inscrivant dans une perspective constructiviste-développementale semblent propices

à relier les différents aspects des théories formulées à ce jour, permettant ainsi d'en transcender les limites. Appuyées sur le développement de la conscience, ces théories mettent en lumière le caractère évolutif du leadership. Par leurs racines constructivistes, elles considèrent en effet que la manière dont une personne voit le monde influence le sens qu'elle construit avec et sur ses expériences (McCauley et al., 2006). Par leur ancrage développemental, elles considèrent également l'élargissement des objets de conscience pris en compte par une personne, élargissement nécessaire pour que l'interprétation faite des expériences vécues gagne progressivement en complexité (McCauley et al., 2006). Loin d'être inné ou figé, le leadership se présente donc comme un ensemble de manières d'être, de faire et de penser malléable, appelé à s'ajuster, s'affiner et se singulariser sous l'effet de la conscience. Les théories du leadership s'inscrivant dans cette perspective apparaissent donc comme une voie à explorer alors que la complexité sans cesse croissante de notre époque met en lumière la limite de celles généralement valorisées (Pelletier, 2017 ; Reams, 2005).

Les écrits s'inscrivant dans une perspective constructiviste-développementale se font graduellement plus nombreux dans le champ d'études du leadership. Des auteurs, dont Cook-Greuter (2016), Fry et Kriger (2009), Kegan et Laskow-Lahey (2016) ou encore Rooke et Torbert (2016), proposent ainsi des théories où le leadership est présenté comme un tout intégré où s'imbriquent, de façon cohérente et évolutive, des manières d'être, de faire et de penser. Alors que le transfert de ces théories dans la sphère du leadership scolaire donne lieu, à ce jour, à peu d'écrits, la proposition de Guay et Gagnon (2020, 2021b) constitue un ancrage inspirant pour nos travaux actuels. Alors que les DA novices font face au défi de conscientiser le leadership singulier qu'elles incarnent, la proposition de ces auteures évite de sacraliser des modèles de leadership, quels qu'ils soient. Elle propose plutôt une clé de lecture permettant d'appréhender différentes théories, d'en saisir les nuances et d'observer ce qui résonne avec soi-même. En ce sens, elle apparaît particulièrement propice à soutenir la conscientisation du modèle de leadership singulier incarné par les DA novices. Les lignes qui suivent permettent d'explorer cette proposition plus en détail.

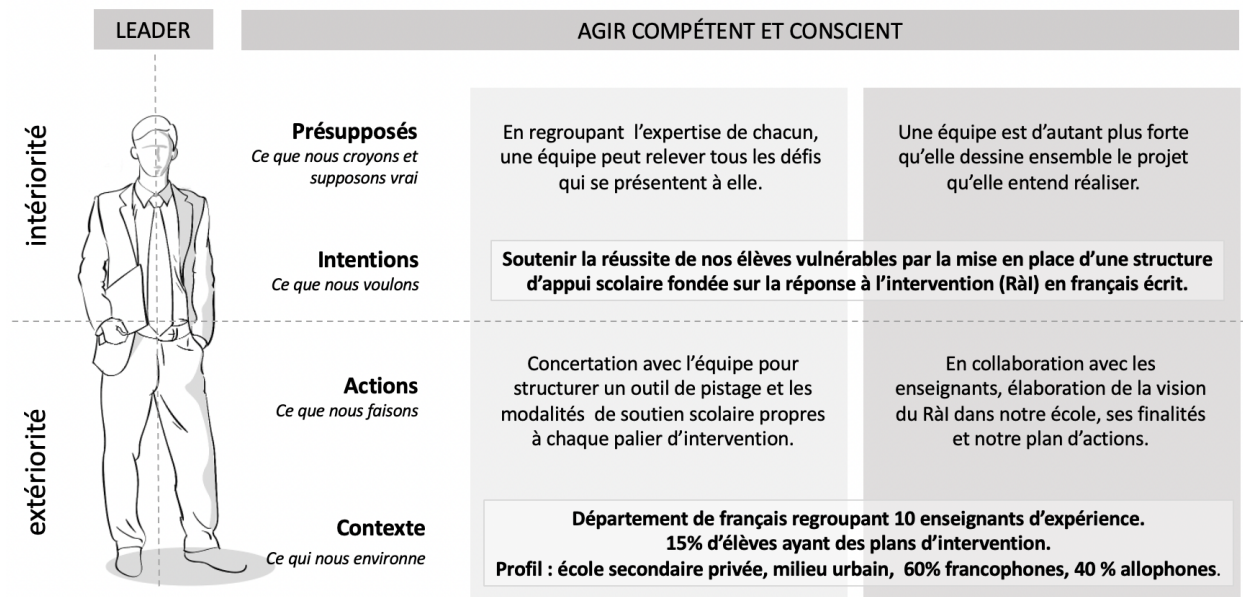
### **3.1. Qu'est-ce que le leadership ?**

Guay et Gagnon (2023) définissent le leadership comme « un processus d'influence d'une personne ou d'un groupe de personnes incarnant un agir compétent et conscient propre à développer celui d'autrui en contexte d'actualisation d'une transformation significative pour eux » (n.p.). Ce processus d'influence, à la fois collectif et individuel, est contextualisé, c'est-à-dire inscrit dans un environnement aux caractéristiques uniques, et orienté vers une finalité connue et partagée. Il repose sur la capacité des leaders de déployer un agir compétent et conscient, ce dernier étant défini comme les actions prioritaires qu'un leader veut et peut poser dans le contexte où il évolue, inspiré d'intentions et de présupposés conscients et explicites (Guay et Gagnon, 2021b).

Selon Guay et Gagnon (2021b), le leadership est certes tributaire d'un agir compétent, c'est-à-dire d'une capacité à mobiliser des ressources et à prendre du recul sur ce processus de mobilisation (Le Boterf, 2008), mais, surtout, de présupposés conscients sur cet agir. Dans cette perspective, un leader ou un groupe de leaders est fondamentalement capable d'influencer s'il est conscient de ce qu'il « considère vrai et croit, conceptualisé en termes de théories de références et de valeurs et croyances inspirant son agir » (ADGSQ, Guay et Gagnon, 2022, p. 33). Concrètement, la proposition d'un leadership reposant sur un agir compétent et conscient invite les DA novices à modifier l'angle à partir duquel elles s'observent dans l'action. D'un regard orienté principalement sur l'efficacité de leur agir en fonction de leur intention et du contexte, les DA novices sont invitées à poser un regard lucide sur les éléments constitutifs de leur identité singulière afin d'observer comment leurs présupposés affectent leur agir compétent. En d'autres mots, elles sont appelées à développer leur capacité à prendre conscience des liens unissant leurs actions, leurs intentions, leurs présupposés et le contexte où elles évoluent afin d'agir de façon compétente et consciente.

Entrevu ainsi, le leadership apparaît comme un agir polymorphe, c'est-à-dire pouvant prendre plusieurs formes ou incarnations selon les présupposés, les intentions et les actions prioritaires, par un leader ou un groupe de leaders, dans un contexte donné. Lorsqu'un alignement se crée entre les actions du leader (*ce qu'il fait*), le contexte (*ce qui l'environne*), ses intentions (*ce qu'il veut*) et ses présupposés (*ce qu'il croit et suppose vrai*), un sentiment de cohérence devient alors perceptible par le leader et ses collaborateurs. Par exemple, et tel qu'illustré à la figure 2 ci-dessous, deux DA novices aux présupposés distincts peuvent mettre en œuvre des actions sensiblement différentes avec leur équipe dans le déploiement d'un modèle de réponse à l'intervention (RàI). Leurs actions respectives ne sont pas meilleures l'une que l'autre. Elles sont perçues signifiantes et justes, dans le contexte, par la cohérence les unissant à des intentions et présupposés explicites. Ancré dans le ressenti d'une cohérence interne, le leader conscientise graduellement des éléments constitutifs de son modèle de leadership singulier.





Note : Figure inspirée de Guay et Gagnon (2021b).

Figure 2. Incarnations de l'agir compétent et conscient d'un leader selon ses présupposés

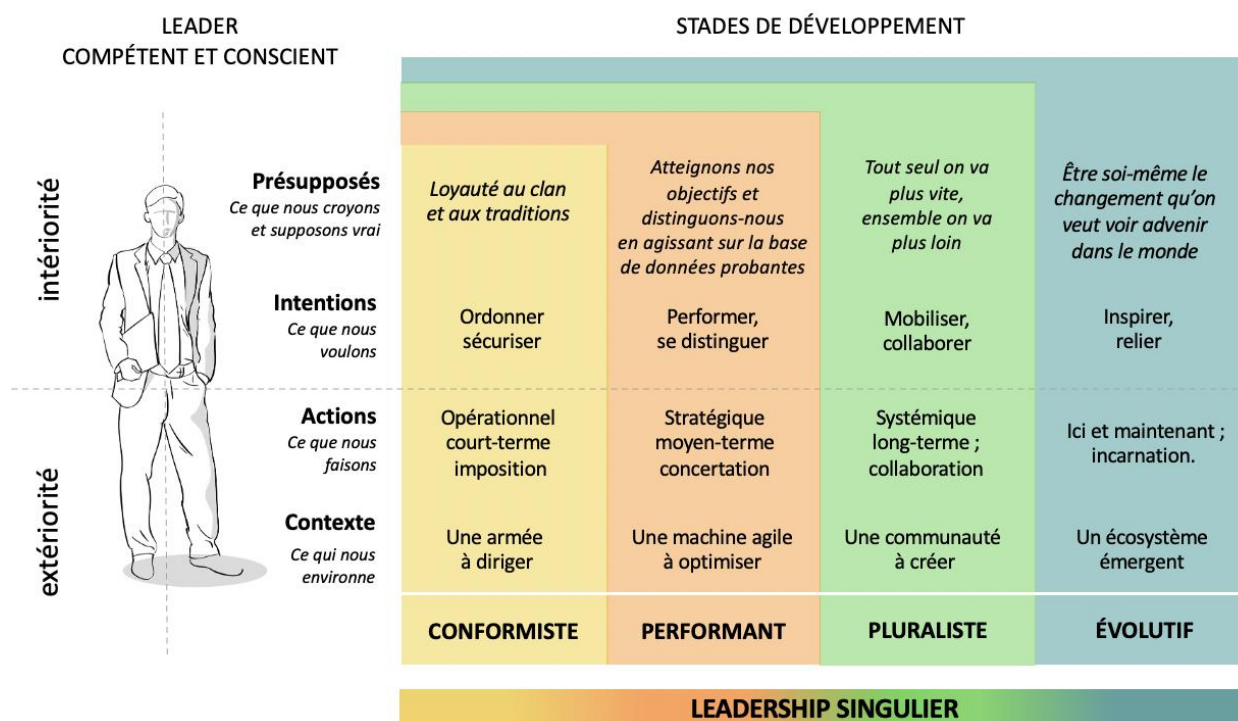
### 3.2. Perspective constructiviste-développementale du leadership

Attribuant largement le leadership et le développement des leaders à la conscience qu'ils ont de leurs présupposés, Guay et Gagnon (2020) proposent une typologie décrivant la diversité des lectures du contexte, des actions, des présupposés et des intentions qui animent les leaders ou les organisations scolaires. Ancrées dans les travaux empiriques de Torbert (1994), Laloux (2015) et Kegan (1998), ces auteures exposent une trajectoire développementale du leadership marquée par quatre stades principaux. Les deux premiers, soit les stades conformiste et performant, sont dits conventionnels alors que les stades pluraliste et évolutif sont dits post-conventionnels. Chacun de ces stades, caractérisé par une façon de voir et d'appréhender le monde qui lui est propre, est complet et suffisant en lui-même. Ces différentes façons de voir le monde se transposent dans les présupposés, croyances et intention qui animent les leaders. Elles influencent également la façon dont les leaders lisent le contexte où ils évoluent et les actions qu'ils jugent prioritaires.

Ainsi, le stade conformiste est caractérisé par une grande loyauté au clan et se démarque par une structure organisée hiérarchiquement. Dans un souci d'assurer l'ordre et la sécurité, les actions sont déployées dans un horizon à court terme, essentiellement dans la sphère opérationnelle. Le stade performant se caractérise, pour sa part, par le désir d'optimiser l'efficacité des organisations. L'intention de se distinguer et de performer y est prégnante.

L'expertise est valorisée et recherchée. L'agir stratégique y est névralgique. Le stade pluraliste se caractérise par le désir de créer une communauté où chacun pourra contribuer significativement. Un souci de collaboration et de mobilisation autour d'un projet commun teinte les actions prioritaires par les leaders. Au stade évolutif, l'environnement est perçu comme un écosystème émergent où le changement advient par l'action de chacun. Ancrés dans le présent, un leader, un groupe de leaders ou une organisation scolaire sont conscients de la recréation continue de l'équilibre au sein de l'écosystème. En ce sens, modéliser, relier, incarner et inspirer deviennent les mots d'ordre.

La figure 3 ci-dessous présente de façon synthétique les quatre stades de développement des leaders et des organisations constitutifs de la proposition formulée par Guay et Gagnon en 2020. La modulation de chacune des composantes de l'agir compétent et conscient y est rendue explicite et permet de mettre en lumière les traits distinctifs de chacun des stades. L'évolution d'une même composante d'un stade à l'autre y est également perceptible, permettant d'appréhender la complexité grandissante entre les différentes façons de voir le monde.



Note. Figure adaptée de Guay et Gagnon (2020)

Figure 3. Stades de développement des leaders et des organisations

S'il est exact que chaque leader, groupe de leaders ou organisation possède un centre de gravité, c'est-à-dire une capacité plus ou moins consolidée à conscientiser et mettre en cohérence ses présupposés, ses intentions et ses actions selon le contexte où il évolue (Guay et Gagnon,

2020), il n'est à nul moment son stade de développement. Autrement dit, chaque leader, groupe de leaders ou organisation porte en lui les possibles des différents stades. Il peut les développer à tout moment, selon une séquence développementale somme toute invariable. Un tel mouvement développemental s'amorce lorsque les leaders, individuellement ou collectivement, sont confrontés à un écart entre leur façon de voir le monde et le réel où ils évoluent (Baron et Cayer, 2011 ; McCauley et al., 2006).

Comme il est possible de l'observer chez les DA novices, le développement se traduit souvent, dans un premier temps par l'agrandissement du répertoire de ressources internes qui leur sont accessibles à l'intérieur du stade où elles se situent (Baron, 2007 ; Cook-Greuter, 2016). Les leaders deviennent alors plus habiles et compétents à assurer les différentes dimensions de leur rôle, ce qui permet au sentiment de dissonance de s'estomper. Il est également possible que la dissonance perçue, lorsqu'elle est particulièrement vive, provoque une modification de la façon dont les leaders voient le monde. En se réorganisant, la structure mentale qui permet aux leaders de construire du sens avec leur expérience devient plus mature. Elle intègre les forces qu'apportait leur manière antérieure de voir le monde tout en transcendant les limites (Baron et Cayer, 2011 ; Cook-Greuter, 2016 ; Loevinger, 1976 ; McCauley et al., 2006). L'élargissement de la conscience qui résulte de ce processus de développement permet alors aux DA novices de considérer une complexité grandissante dans leur réflexion (Baron et Cayer, 2011 ; Cook-Greuter, 2016 ; Kegan, 1998 ; McCauley et al., 2006).

Concrètement, la perspective constructiviste-développementale du leadership éclaire une voie d'intégration permettant aux leaders novices, plongés dans un processus de socialisation organisationnelle, de ne pas simplement répliquer les modèles de leadership valorisés. Elle les convie à se développer singuliers en observant, volontairement et consciemment, comment leur vision du monde, ainsi que celle des autres, influence leur agir de leader. Ralentissant ce mouvement qui les pousse à l'action, les DA novices peuvent alors explorer et expérimenter, volontairement, consciemment et intentionnellement, des manières d'être, de faire, de dire et de penser autrement faisant davantage écho à l'essence de qui elles sont. En d'autres mots, une telle conception honore les multiples couleurs du leadership et invite les DA novices à oser incarner, avec compétence et conscience, celles qui sont leurs.

#### **4. CONCLUSION PROSPECTIVE**

Dans cette époque marquée de turbulences, les directions adjointes novices en situation de transition gagnent à développer et conscientiser un modèle de leadership singulier pour influencer avec signifiante et intégrité le devenir des systèmes éducatifs. Confrontés à des défis pour lesquels les théories traditionnellement valorisées démontrent leurs limites, ces leaders sont en effet appelés à réinventer les manières d'être, de faire et de penser au sein de nos

établissements scolaires. Les théories constructivistes-développementales du leadership, telle la proposition formulée par Guay et Gagnon (2020), permettent de repenser l'accompagnement des leaders novices pour que ceux-ci puissent *advenir au monde*, forts et conscients de leur singularité. Elles soutiennent les DA novices dans la conscientisation du modèle de leadership incarné en leur offrant un cadre réflexif pour objectiver leur agir compétent et conscient. Elles leur permettent de *se construire avec et dans le monde*, riches du métissage résultant de la rencontre entre *la part de soi et la part de l'autre*. Alors que nos communautés éducatives ont vivement besoin de leaders capables d'incarner un leadership renouvelé, nous souhaitons que cette réflexion puisse susciter, chez les leaders novices, l'audace d'affirmer leur singularité, inspirant les leaders qui les entourent à oser faire de même à leur tour.

## 5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADGSQ, Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2022). *Le leadership des directions générales scolaires : Un cadre de référence pour le définir, le développer et le consolider ensemble*.  
<https://adgsq.ca/adgsq/cadre-de-reference-sur-le-leadership-des-directions-generales-scolaires/>
- Antonakis, J. (2018). Charisma and the « New Leadership ». Dans J. Antonakis et D. V. Day (dir.), *The Nature of Leadership* (p. 56-81). SAGE Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781506395029>
- Antonakis, J. et Day, D. V. (2018). Leadership: past, present, and future. Dans J. Antonakis et D. V. Day (dir.), *The Nature of Leadership*. SAGE Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781506395029>
- Armstrong, D. E. (2011). *Administrative passages: navigating the transition from teacher to assistant principal*. Springer.
- Armstrong, D. E. (2015). Listening to voices at the educational frontline: New administrators' experiences of the transition from teacher to vice-principal. *Brock Education Journal*, 24(2), 109-122.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Identités professionnelles en crise(s) ?: Des acteurs de l'éducation à l'épreuve des changements. *Recherche & formation*, (74), 101-114.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2113>
- Barnett, B. G., Shoho, A. et Okilwa, N. S. A. (2017). Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(4), 285-301. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0013>

- Baron, C. (2007). *Le processus de développement de la conscience de gestionnaires individualistes et stratèges : une investigation collaborative autour de l'expérience de pouvoir* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Baron, C. et Cayer, M. (2011). Fostering post- conventional consciousness in leaders: why and how? *Journal of Management Development*, 30(4), 344-365.  
<https://doi.org/10.1108/02621711111126828>
- Bridges, W. (2020). *Transitions: making sense of life's changes*. Lifelong Books.
- Cohen, R. et Schechter, C. (2019). Becoming an assistant principal: mapping factors that facilitate or hinder entering the role. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 99-112.
- Cook- Greuter, S. R. (2016). Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training*, 36(7), 275-281. <https://doi.org/10.1108/00197850410563902>
- Drago-Severson, E. et Blum-DeStefano, J. (2018). *Leading change together: developing educator capacity within schools and systems*. ASCD.
- Fry, L. et Kriger, M. (2009). Towards a theory of being-centered leadership: Multiple levels of being as context for effective leadership. *Human Relations*, 62(11), 1667-1696.  
<https://doi.org/10.1177/0018726709346380>
- Greenfield, W. D. (1985). *Being and becoming a principal: responses to work contexts and socialization processes*. Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago, États-Unis.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2020). *Esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation*. Colloque international de l'Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF) 2019, Bordeaux, France (p. 62-72).  
[https://aref2019.sciencesconf.org/data/pages/2021.04.12\\_Actes\\_AREF\\_2020.pdf](https://aref2019.sciencesconf.org/data/pages/2021.04.12_Actes_AREF_2020.pdf)
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021a). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (7<sup>e</sup> éd., p. 416-440). Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021b). *Quel leadership incarner en tant que chercheuses-praticiennes en contexte de recherche-action pour inspirer celui des directions générales des centres de services scolaires et des commissions scolaires au XXI<sup>e</sup> siècle ?* Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2021, Paris, France. <https://hal.science/hal-03500166/document>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2023, 9 mai). Les directions générales scolaires du Québec; leaders du développement d'un système éducatif durable en tant qu'organisation apprenante. Dans C. Letor, A. Gélinas-Proulx, M. Basque, M. Loi Zedda, A. Villeneuve, A. Huot et E. Poirel

- (resp.), *Gestion et accompagnement au changement pour un monde durable* [symposium]. 90<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Montréal, QC, Canada.
- Gunnlaugson, O. (2020). *Dynamic Presencing*. Trifoss Business Press.
- Hasson, J. (2011). *A case study of selected female elementary school leaders' perspectives on the transition from teacher to administrator* (publication n<sup>o</sup> 3482372) [thèse de doctorat, University of South Florida]. ProQuest Dissertation and Theses.
- Hayes, S. D. et Burkett, J. R. (2021). Almost a principal: coaching and training assistant principals for the next level of leadership. *Journal of School Leadership*, 31(6), 502-525.
- Kegan, R. (1998). *In over our heads: the mental demands of modern life* (4<sup>e</sup> éd.). Harvard University Press.
- Kegan, R. et Laskow-Lahey, L. (2016). *An everyone culture: becoming a deliberately developmental organization*. Harvard Business Review Press.
- Kouzes, J. M. et Posner, B. Z. (2023). *The leadership challenge: how to make extraordinary things happen in organizations* (7<sup>e</sup> éd.). Jossey-Bass.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing organizations: vers des communautés de travail inspirées*. Diateino.
- Lavolette, S. (2017). *Le processus de croissance spirituelle de leaders de développement de la conscience et de l'innovation sociale : une théorisation émergeant des propositions de Thérèse d'Avila, de Dürckheim et de Scharmer*. [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10120>
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence: pour dépasser les idées reçues quinze propositions*. Eyrolles.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: conceptions and theories* (1<sup>re</sup> éd.). Jossey-Bass Publishers.
- McCauley, C. D., Drath, W. H., Palus, C. J., O'Connor, P. M. G. et Baker, B. A. (2006). The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 634-653. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.006>
- Northouse, P. G. (2022). *Leadership: theory and practice* (9<sup>e</sup> éd.). SAGE Publishing.
- Oleszewski, A., Shoho, A. et Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: a literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264-286. <https://doi.org/10.1108/09578231211223301>
- Pelletier, G. (2017). Devenir dirigeant en éducation - défi d'identité, défi de savoirs d'action. *Revue ERAde*, 1(1), 31-48.



- Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Éducation et francophonie*, 46(1), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1047132ar>
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 41(1), 81-93. <https://doi.org/10.3917/pp.041.0081>
- Petrides, L., Jimes, C. et Karaglani, A. (2014). Assistant principal leadership development: a narrative capture study. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 173-192. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2012-0017>
- Poirel, E., Yvon, F., Lapointe, P. et Denecker, C. (2017). La fonction de direction scolaire adjointe : une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(7), 231-260. <https://doi.org/10.7202/1043031ar>
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement: le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Peter Lang.
- Reams, J. (2005). What's integral about leadership. *Integral Review*, 1(1), 118-132.
- Reams, J. et Caspari, A. (2012). Integral leadership: generating space for emergence through quality of presence. *Wirtschaftspsychologie*, 3.
- Roberge, M. (1998). *Tant d'hiver au cœur du changement*. Septembre.
- Rooke, D. et Torbert, W. R. (2016). Les sept logiques d'action des leaders. *Harvard Business Review*, Hors-série, 76-90.
- Sigford, J. L. (2005). Why is it so chilly in the teachers' lounge? Dans *Who Said School Administration Would Be Fun?: Coping With a New Emotional and Social Reality*. (2<sup>e</sup> éd., p. 1-16). SAGE Publications.
- Sparrowe, R. T. (2005). Authentic leadership and the narrative self. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 419-439. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.004>
- Sweeney, P. J. et Fry, L. W. (2012). Character development through spiritual leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(2), 89-107. <https://doi.org/10.1037/a0028966>
- Torbert, W. R. (1994). Cultivating postformal adult development: higher stages and contrasting interventions. Dans E. M. Melvin et S. R. Cook-Greuter (dir.), *Transcendence and mature thought in adulthood* (p. 181-203). Rowman et Littlefield.
- Wagner, T. et Kegan, R. (2006). *Change leadership: a practical guide to transforming our schools* (1<sup>re</sup> éd.). Jossey-Bass.
- Wilber, K. (2000). *Integral psychology: consciousness, spirit, psychology, therapy*. Shambhala.

