

Prise de décision complexe en lien avec la supervision pédagogique chez les directions d'école francophone en situation de valorisation linguistique et culturelle

Rodney Leurebourg
Université d'Ottawa

Claire IsaBelle
Université d'Ottawa

Résumé

La prise de décision constitue une activité quotidienne inhérente à la fonction des directions d'école. Or, les études démontrent que ces dernières éprouvent des difficultés dans ce domaine. Notre recherche vise à comprendre le processus de la prise de décision complexe chez les directions d'école de langue française de l'Ontario. La théorie de prise de décision de Simon (1960) et le modèle de leadership éducationnel en milieu linguistique minoritaire de Lapointe (2002) servent de cadre de référence. Notre recherche, de type qualitatif, a permis d'interroger trois catégories d'acteurs de l'éducation. Les résultats révèlent, entre autres, que le cadre d'imputabilité et le travail en communauté d'apprentissage professionnelle dans les écoles ontariennes ont une grande influence sur le processus de prise des décisions chez les directions d'école.

Mots-clés : compétence, direction d'école, milieu minoritaire, prise de décision complexe, supervision pédagogique

Abstract

Decision-making is an inherent daily activity among school principals. However, research shows that they have difficulty making decisions. Our research aims to understand the decision-making process involving complex decisions in the management of French-language schools in Ontario. The theory of decision-making of Simon (1960) and the model of educational leadership in minority language settings of Lapointe (2002) provide a frame of reference. Our qualitative research is based on interviews with three categories of education participants. The results reveal, among other things, that the accountability framework and work in Professional Learning Community in Ontario schools have a great influence on the decision-making process among school principals.

Keywords: complex decision-making, educational supervision, minority context, professional competence, school principal

Introduction et problématique

Si des recherches ont été menées sur le leadership des directions d'école en milieu francophone minoritaire (Lapointe, 2002; Racine, 2007), force est de constater que rares sont les études qui ont examiné la compétence des directions d'école quant à la prise de décisions complexes dans ce milieu, à savoir en contexte de valorisation linguistique et culturelle (VLC) (Isabelle, Weatherall, & Gélinas-Proulx, 2011). Et pourtant, les études sur les écoles efficaces révèlent, entre autres que le processus de prise de décision et la collaboration constituent deux éléments essentiels de leur succès (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006). A fortiori, Lunenburg (2010) considère la prise de décision comme l'« une des plus importantes activités dans lesquelles s'engagent quotidiennement les administrateurs scolaires » (p. 1).

Il importe de noter que la prise de décision complexe se distingue de la prise de décision simple. La première est dite non programmée (Simon, 1960) et est prise lors de situations inhabituelles, inédites, incertaines, ambiguës (Simon, 1947). La seconde se réfère à une décision programmée et sous-tend une décision prise dans une situation habituelle et évidente (Simon, 1960). Comme le souligne Bourion (2002), une décision est bonne quand elle apporte plus de solutions que de problèmes. Toutefois « there is no best way to make decisions, in fact, a large part of the art of successful decision making rests with the notion of matching the correct model of decision making with the appropriate situation » (Hoy & Tarter, 2010, p. 351). De plus, ces chercheurs reconnaissent qu'une des limites à la prise de décision satisfaisante chez les directions d'école est le manque de temps.

Globalement, les résultats scolaires des élèves en milieu minoritaire francophone sont plus faibles que ceux des élèves en milieu majoritaire anglophone (Cormier, Pruneau, & Rivard, 2010). Plus spécifiquement, en Ontario, bien que les résultats tendent à progresser depuis les dernières années, il demeure qu'en 2009-2010 et 2010-2011, les données de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (2011) révélaient que les élèves des écoles de langue française obtenaient des résultats plus faibles que ceux des écoles de langue anglaise.

Ainsi, il s'avère essentiel de comprendre le processus de prise de décision complexe chez les directions d'école, et plus particulièrement, chez les directions travaillant en contexte de valorisation linguistique et culturelle, car celles-ci sont confrontées quotidiennement à des décisions pédagogiques pouvant avoir une grande influence

sur le climat scolaire et la réussite scolaire de leurs élèves. Par exemple, identifier des formations et de l'accompagnement en langue française pour les enseignants, trouver des animateurs de langue française pour les activités parascolaires, accepter des sorties éducatives dans des endroits où le service est offert en français, sélectionner des ressources francophones pour appuyer certains élèves en difficulté, etc. En effet, selon Mujawamariya et Lirette-Pitre (2004), les ressources pédagogiques francophones adaptées aux réalités du milieu minoritaire sont insuffisantes et le coût de celles-ci, quand elles sont disponibles, est élevé (Le Touzé, 2004). Sachant que les ressources pédagogiques sont essentielles pour un enseignement et un apprentissage de qualité, il est donc important d'étudier la prise de décision des directions d'école dans le domaine de la supervision pédagogique, car elle renvoie à « toute activité de relation d'aide destinée à améliorer le processus enseignement-apprentissage » (Bouchamma, 2004, p. 1). Étudier cette compétence permettrait d'aider les directions d'école à prendre des décisions plus appropriées afin de créer un climat organisationnel qui à moyen et long terme permettrait de diminuer les écarts académiques entre les élèves des écoles de langue française et ceux des écoles de langue anglaise de l'Ontario.

La prise de décision : une compétence exigée et peu développée chez les directions d'école

Tant aux États-Unis qu'en Europe et au Canada, nous retrouvons de plus en plus de référentiels de compétences pour les directions d'école (Charron, 2007; Council of Chief State School Officers, 2008). De façon plus spécifique, en Ontario, le ministère de l'Éducation a élaboré en 2008 un cadre de leadership portant sur les Pratiques et compétences en leadership. Le Ministère s'attend à ce que les directions d'école et directions adjointes des écoles de la province parviennent, entre autres, à prendre des décisions d'ordre organisationnel fondées sur des jugements éclairés. Pour soutenir les écoles et les conseils scolaires de langue française en contexte francophone minoritaire, milieu de notre recherche, le ministère de l'Éducation a développé la *Politique d'aménagement linguistique*. Celle-ci constitue le cadre de référence des décisions et actions pour les écoles de langue française. Rappelons que les directions d'école de langue française en milieu minoritaire ont un double mandat : s'assurer d'offrir aux élèves un enseignement de qualité et contribuer à la valorisation linguistique et culturelle de la langue française (Gérin-Lajoie, 2006).

Nous n'avons trouvé que peu d'études sur la prise de décision chez les directions d'école. Celles que nous avons recensées proviennent particulièrement des États-Unis. Les recherches empiriques ont été menées auprès des surintendants ou des directions d'école et révèlent principalement que ces dernières éprouvent des difficultés à prendre des décisions, ce qui constitue une cause d'abandon de leur profession. Nous examinerons dans la prochaine section les études que nous avons recensées à ce sujet.

DeLuca, Rogus, Raisch et Place (1997) ont conduit une étude quantitative auprès de 507 surintendants de l'État de l'Ohio (États-Unis) afin de connaître les principales causes de départ prématuré des directions d'école. Les résultats indiquent que la prise de décision serait la troisième cause de vulnérabilité, sur 23 causes identifiées. Selon les surintendants, plus de 78 % des répondants indiquent que les directions d'école éprouvant des difficultés quant à la prise de décision abandonnent leur poste soit en démissionnant ou en prenant leur retraite plus tôt que prévu, soit en étant congédiées ou en étant transférées à d'autres fonctions comme poste d'enseignant. Vingt-deux pour cent des répondants notent que certaines directions d'école restent en fonction malgré leur compétence limitée, mais avec l'encadrement de leurs supérieurs. Ces chercheurs suggèrent d'aborder ces limites dès la formation initiale des directions d'école afin d'éviter des abandons en cours de carrière.

Davis (1997) a réalisé des entrevues auprès de 99 surintendants et membres du comité exécutif des normes professionnelles de l'Association des administrateurs scolaires de la Californie sur les causes de perte d'emploi chez les directions d'école. La prise de décision a été identifiée comme étant la deuxième en importance parmi les cinq principales raisons évoquées par les participants. Davis (2000) a conduit une deuxième étude auprès de 124 surintendants californiens. Selon le chercheur, l'incapacité à prendre de bonnes décisions occupe la deuxième place parmi les principales causes de départ involontaire des directions d'école. Les autres causes relèvent l'incapacité des directions à établir une communication efficace avec les parents, les enseignants, les élèves et les collègues, l'incapacité d'accompagner les enseignants, les parents, et les groupes d'intérêts qui gravitent autour de l'école, la mauvaise gestion des demandes politiques et l'incapacité de faire face aux pressions exercées par les différents groupes de l'école et de la communauté et d'établir les priorités et finalement d'établir un climat de confiance avec les différents partenaires de l'école. De façon plus précise, les résultats exposent que la limite quant à la prise de décision est la cause de perte d'emploi pour 55 % des directions

d'école qui ont plus de cinq ans d'expérience et pour 75 % de ceux qui en ont trois ans et moins. Toutefois, aucun lien significatif n'a été établi entre le nombre d'années d'expérience et le pourcentage des directions d'école qui ont perdu leur emploi dans une année en raison des difficultés éprouvées relativement à leur aptitude à prendre des décisions.

Dans un cadre plus positif, il appert que la compétence à prendre des décisions constitue pour les directions d'école une habileté importante pour permettre à l'école d'atteindre un haut niveau de performance. Valentine, Clark, Hackmann et Petzko (2004) ont conduit une étude nationale aux États-Unis auprès de directions d'école et de surintendants. Les résultats indiquent que 60 % des répondants venant d'écoles considérées comme hautement performantes sont capables de maintenir des relations interpersonnelles, de prendre des décisions collaboratives, d'évaluer et de superviser le personnel, et d'exercer un leadership pédagogique. Quelques années plus tard, Petzko (2008) a mené une enquête auprès de 250 directions et directions adjointes, membres de l'Association nationale des directions d'école des États-Unis, et étant en fonction depuis une période de un à trois ans. Les directions ont été invitées à nommer les domaines de connaissances et de compétences qu'elles considéraient comme importants pour leur formation initiale. Les résultats obtenus corroborent ceux de la recherche de Valentine et al. (2004) en validant les compétences, notamment la prise de décisions collaboratives qui caractérisent les directions d'écoles performantes.

En résumé, les résultats de ces quelques études indiquent deux éléments : 1) certaines directions d'école possèdent des limites quant à la prise de décisions; 2) la direction de l'école doit posséder cette compétence pour parvenir à une performance élevée. En effet, même si la compétence à prendre des décisions contribue à l'optimisation du rendement des organisations (Yukl, 1994) et même si elle est essentielle à la réussite des élèves (Lunenburg, 2010), bon nombre de directions d'école ne la maîtrisent pas (Davis, 2000), bien qu'elle s'avère importante pour favoriser la réussite scolaire des jeunes.

La prochaine section expose le cadre de référence qui guide notre étude.

Cadre de référence

Simon (1960) définit la prise de décision comme le processus au cours duquel un individu opère un choix entre plusieurs options en vue d'apporter une solution satisfaisante à un

problème identifié. Cette notion de choix indique que « tout comportement suppose un choix – une sélection – conscient ou inconscient entre toutes les actions matériellement réalisables par l'acteur et par les personnes sur lesquelles il exerce son influence ou son autorité » (Simon, 1977, p. 5). Sfez (2004) précise que la prise de décision est « un processus d'engagement progressif, connecté à d'autres, marqué par l'équifinalité, c'est-à-dire par l'existence reconnue de plusieurs chemins pour parvenir au même et unique but » (p. 76).

Nous retrouvons deux types de décisions : les décisions simples et les décisions complexes. Les décisions simples signifient des décisions programmées et sous-tendent des décisions prises dans des situations habituelles et évidentes (Simon, 1960). Alors que les décisions complexes (Hickling, Wilkin, & Debreyne, 1980) sont dites non programmées (Simon, 1960), non évidentes (Caude, 1969), intuitives (Coget, Haag, & Bonnefous, 2009), prises quand on est confronté à des situations inhabituelles, inédites, exceptionnelles, incertaines, ambiguës (Simon, 1947). Ces situations sont avant tout complexes du fait qu'elles peuvent être difficilement définissables et peuvent tout aussi bien changer de manière significative en réponse à quelques solutions apportées (Bennet & Bennet, 2008). Elles sont complexes parce que, pour les corriger, il n'existe pas une seule et bonne réponse, mais plusieurs possibilités (Haag, 2011). Les situations et les conséquences n'ont pas été anticipées; les décisions à prendre sont donc non prévisibles et non évidentes (Caude, 1969). Aucun procédurier standardisé n'a été arrêté par les instances. Bien qu'il existe des lignes directrices et que les décisions soient axées sur les buts à atteindre (Simon, 1960), aucune provision administrative n'a été mise en place dans les organisations. D'ailleurs, ces situations sont nouvelles et uniques.

Bien qu'il existe plusieurs cadres de prise de décision, nous avons opté pour celui de Simon (1960) puisqu'il est celui qui convient à l'objet de notre recherche, à savoir l'étude de la prise de décision complexe chez les directions d'école. En fait, c'est le cadre qui permet le mieux de différencier les prises de décisions simples des prises de décisions complexes. Simon (1983) suggère un modèle décisionnel cyclique et itératif fait de quatre phases. Ce sont : 1) l'intelligence, phase de collecte ou de décodage de l'information, phase où l'individu recherche des informations pertinentes à la compréhension objective de la situation à laquelle il fait face; 2) le design, phase où l'individu conçoit des solutions, élabore des plans d'action tout en ayant la latitude de revoir la phase précédente; évalue les options possibles; identifie la nature de la décision à prendre; 3) le choix, phase où l'individu opte pour une des solutions possibles; 4) la revue, phase où l'individu fait le test de la solution choisie. Ce modèle suggère un va-et-vient entre les phases.

Bref, il appert que la prise de décision résulte de l'existence d'un décalage entre une situation jugée insatisfaisante et une situation plus performante souhaitée. Elle est le fait de privilégier l'option qui semble la plus appropriée, sans être pourtant parfaite, pour corriger une situation et tendre vers un objectif plus élevé. La prise de décision est donc un processus intuitif activé au moment de faire un choix parmi un ensemble de possibilités, en vue d'atteindre un but, de corriger une situation ou de satisfaire un besoin. Bref, ce n'est pas simple de prendre une décision complexe. En effet, selon Hoy et Tarter (2010), la plupart des problèmes scolaires sont complexes et semblent exiger des solutions complexes.

Quant à la supervision pédagogique, elle vise l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage (Bouchamma, 2004). La supervision renvoie ainsi à l'encadrement des enseignants et des élèves. Ce faisant, la prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique est donc un processus grâce auquel la direction d'école parvient à appliquer des solutions satisfaisantes en vue d'assurer l'amélioration du travail de l'enseignant et d'optimiser l'apprentissage des élèves.

But et question de recherche

Le but de notre recherche consiste à comprendre le processus de prise de décision complexe lié à la supervision pédagogique chez les directions d'école travaillant en Ontario en contexte de valorisation linguistique et culturelle. Sachant que les élèves des écoles de langue française en Ontario tendent à moins bien réussir que les élèves anglo-ontariens (OQRE, 2011) et les élèves des écoles de langue française des autres provinces (Parkin, 2010), il s'avère important de comprendre comment les directions d'école de langue française de l'Ontario prennent les décisions complexes liées à la supervision pédagogique. Notre question de recherche est donc la suivante : « Quelles sont les étapes que suivent les directions d'école pour prendre une décision complexe en supervision pédagogique? »

Méthodologie

Pour mener notre recherche, nous avons choisi la méthodologie qualitative, puisqu'elle permet d'appréhender les situations éducatives dans leur complexité (Van der Maren, 1995). Une telle approche permet de décrire l'expérience, la représentation et les points de vue d'un individu ou d'un groupe d'individus concernés par le phénomène étudié (Creswell, 2007; Miles & Huberman, 1994; Savoie-Zajc, 2011; Strauss, 1987).

Nous avons opté pour le paradigme interprétatif, car il facilite la compréhension du sens que les individus donnent à leurs expériences (Huberman & Miles, 2003). Plus spécifiquement, nous avons choisi l'approche de l'étude multicas, dont la particularité est d'étudier des systèmes (phénomènes sociaux, organisations, contextes), d'étudier chaque cas en profondeur, de laisser émerger les convergences (Van der Maren, 1999) et les divergences entre les cas (Stake, 1995) pour ensuite faire une analyse comparative des résultats obtenus (Karsenti & Demers, 2000). L'étude multicas représente l'approche la plus appropriée pour répondre à la question du « comment » (Yin, 1994) et pour comprendre un phénomène contemporain circonscrit dans un contexte particulier (Mucchielli, 1998). Merriam (1998) soutient que l'étude multicas permet d'interpréter un phénomène à partir de l'analyse de plusieurs cas. Pour collecter les données, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée parce qu'« en effectuant des entrevues semi-dirigées sur des cas particuliers, on peut « découvrir » et mieux comprendre des phénomènes nouveaux ou difficiles à mesurer » (Roy, 2009, p. 208).

Milieux de la recherche et participants

Nous avons communiqué par écrit avec les directions générales des 12 conseils scolaires de langue française de l'Ontario. Quatre directions générales ont accepté de participer au projet de recherche et nous ont donné l'autorisation de nous adresser aux directions d'écoles et enseignants de leurs conseils respectifs. Nous avons donc mené notre recherche dans ces quatre conseils scolaires, ce qui a constitué nos quatre cas. Au total, quatre directions générales, dix-sept directions d'école et seize enseignants ont signifié leur accord en signant le formulaire de consentement préparé à cet effet. Notre recherche n'a pas été menée dans l'ensemble de l'Ontario, mais dans trois régions totalisant 92,7 % des Franco-Ontariens. Il est important de souligner que 4,8 % de la population ontarienne est francophone, ce qui représente près de 600 000 personnes (Statistique Canada, 2011). Le tableau 1 présente le profil des cas.

Tableau 1 : Profil des cas

Caractéristiques	Cas 1	Cas 2**	Cas 3	Cas 4**
Proportion des francophones par région*	28,7 %	41,5 %	22,5 %	41,5 %
Nombre de directeurs d'école	26-50	51-75	26-50	51-75
Nombre d'enseignants	800-1 200	800-1 200	1-400	800-1 200
Nombre d'élèves	6 000-8 000	10 000-12 000	4 000-6 000	10 000-12 000
Nombre de participants à l'étude (n = 37)	12	9	6	10
Direction générale (n = 4)	1	1	1	1
Direction d'école (n = 17)	4	4	5	4
Enseignants (n = 16)	7	4	0	5

* Office des affaires francophones (2009)

** Les Cas 2 et 4 se situent dans la même région

Environ 28,7 % des francophones de l'Ontario vivent dans la région du cas 1. Ce cas compte entre 26 et 50 directions d'école, entre 800 et 1 200 enseignants, entre 6 000 et 8 000 élèves. Le directeur général (DG) du Conseil scolaire, quatre directions d'école (DE) et sept enseignants (EAO) ont participé à l'étude.

Le cas 2 se situe dans une région où vivent 41,5 % des francophones de la province. Ce cas compte entre 51 et 75 directions d'école, entre 800 et 1 200 enseignants, entre 10 000 et 12 000 élèves. Le directeur général, quatre directions d'école et quatre enseignants ont été interviewés.

Le cas 3 est situé là où habitent 22,5 % des francophones de l'Ontario. Le nombre de directions constituant ce cas est de 26 à 50. Le nombre d'enseignants est inférieur à 400 tandis qu'il y a entre 4 000 et 6 000 élèves. Nous avons interviewé le directeur général et cinq directions d'école. Aucun enseignant ne s'est porté volontaire pour participer à notre recherche.

Le cas 4 est situé dans la même région que le cas 2, là où vivent 41,5 % des francophones de l'Ontario. Le nombre de directions d'école est compris entre 51 et 75, celui des enseignants entre 800 et 1 200 et celui des élèves entre 10 000 et 12 000. Le directeur général, quatre directions d'école et cinq enseignants ont participé à l'étude.

Instrument de collecte de données

Afin de satisfaire aux besoins de l'étude, nous avons élaboré une grille d'entrevue par catégorie de participants. Chaque grille comporte neuf questions rédigées à partir de notre cadre de référence. Pour tous les participants, les deux premières questions portent sur leur identification (âge, nombre d'années d'expérience) et les questions trois et quatre abordent les fonctions générales de la direction d'école (leurs tâches, leur travail). Les cinq autres questions touchent la prise de décision. Ainsi, la cinquième question invite les participants à décrire trois exemples d'une prise de décision complexe en supervision pédagogique. Pour la direction, la question se lit comme suit : Nommez trois décisions complexes prises, depuis le début de l'année scolaire, en supervision pédagogique. Pour la direction générale et les enseignants, la question est : Nommez trois décisions complexes prises, depuis le début de l'année scolaire, en supervision pédagogique par vos-votre directions d'école. La sixième question touche les principaux éléments qui influencent le processus de la prise de décision complexe en milieu francophone minoritaire. Pour la direction, la question se lit comme suit : Est-ce que le fait de travailler dans un milieu francophone minoritaire influence vos prises de décisions non programmées en supervision pédagogique? Expliquez. Pour la direction générale et les enseignants, la question est : Est-ce que le fait de travailler dans un milieu francophone minoritaire influence les prises de décisions non programmées en supervision pédagogique de la direction d'école? Expliquez.

Finalement, trois questions portent sur les étapes suivies ou à suivre lors d'une prise de décision. Pour la direction, les questions sont : Y a-t-il un ou des manuels de procédures pour régler les problèmes ou pour répondre aux questions pédagogiques complexes? Si oui, lesquels? Sinon, comment procédez-vous pour prendre une décision lors de problèmes complexes en supervision pédagogique? Quelles sont les étapes que vous suivez ou vous devez suivre pour prendre une décision complexe en supervision pédagogique? Alors que pour la direction générale et les enseignants, les trois questions sont : La direction d'école a-t-elle accès à un ou des manuels de procédures pour régler les

problèmes ou pour répondre aux questions pédagogiques complexes? Si oui, lesquels? Sinon, comment la direction d'école procède-t-elle pour prendre une décision lors de problèmes complexes en supervision pédagogique? Quelles sont les étapes que suit ou doit suivre la direction d'école pour prendre une décision complexe en supervision pédagogique? Dans le cadre de cet article, nous aborderons les réponses à ces trois dernières questions touchant spécifiquement les étapes de la prise de décision complexe en lien avec la supervision pédagogique.

Les entrevues semi-dirigées se sont déroulées entre les mois de novembre 2009 et mai 2010. La majorité des entrevues ont été menées dans le milieu de travail des participants. Certaines ont été réalisées par téléphone compte tenu de l'agenda chargé des quelques participants. Aussi, quelques entrevues ont été réalisées le samedi, car c'était le seul moment propice pour certains participants. Nous avons reçu l'accord pour enregistrer toutes les entrevues.

Procédures d'analyse des données

Toutes les entrevues ont été transcrites. Pour faire l'analyse inductive de nos données, nous nous sommes inspirés des cinq étapes recommandées par Blais et Martineau (2006). D'abord, afin de nous familiariser avec les données brutes recueillies lors de nos entrevues, nous avons effectué des lectures répétitives. Nous avons identifié ce qu'elles avaient en commun. Ensuite, nous avons identifié les segments de données qui ont un lien avec notre question de recherche. Pour nous aider dans la gestion, nous avons utilisé le logiciel *NVivo 8*.

Pour assurer la fiabilité des résultats de l'analyse, trois personnes ont participé au codage des données. Nous avons procédé en quatre temps : 1) un premier codage a été fait par le chercheur; 2) pour vérifier ce codage, il y a eu une discussion sur les codes avec une chercheuse dans le domaine de l'administration scolaire, ce qui a permis de clarifier les catégories; 3) afin de valider le codage effectué, un contre-codage sur l'ensemble du contenu a été fait par une troisième personne, une candidate au doctorat; 4) trois autres discussions avec la chercheuse ont été réalisées, ce qui a permis d'examiner la pertinence des codes et de regrouper certaines catégories qui se chevauchaient. Ces opérations ont été effectuées en vue de garantir la fiabilité des résultats.

Résultats

Ainsi, afin de comprendre le processus de prise de décision, nous avons utilisé les réponses aux questions 7, 8 et 9. Quatre catégories ont émergé de l'analyse : 1) la collecte des informations, 2) la consultation, 3) l'analyse situationnelle; 4) le choix. Le tableau 2 présente l'ensemble des résultats. Il est important de mentionner que l'ordre de présentation des catégories ne correspond pas à l'ordre des réponses émises.

Première catégorie : Collecte des informations

Dans la première catégorie Collecte des informations, nous retrouvons trois sous-catégories de dispositifs : les documents de références, les résultats des élèves et les résultats des recherches. Cette catégorie renvoie aux moyens utilisés par les directions d'école pour colliger les données nécessaires à la prise de décisions complexes liées à la supervision pédagogique.

Dans le cas 1, le directeur général et toutes les directions d'école ont mentionné la consultation de documents de référence pour les aider à la prise de décision, ceux-ci réfèrent aux directives pédagogiques du conseil scolaire. Également, le directeur général et des directions d'école citent comme dispositifs de collecte de données, les résultats des élèves aux tests de l'école et ceux de l'OQRE ainsi que des recherches scientifiques. Aucun enseignant n'a indiqué ces thèmes. Nous retrouvons sensiblement les mêmes résultats pour le cas 3. Toutefois, rappelons qu'aucun enseignant n'a participé à l'étude dans le cas 3. Dans le cas 2, le directeur général et une direction d'école ont relaté différents documents de référence comme dispositifs de collecte de données. Ceux-ci correspondent au guide de supervision, au plan d'amélioration du conseil scolaire et au cadre d'imputabilité émanant du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Dans le cas 4, le directeur général, des directions d'école et des enseignants ont fait référence aux résultats des élèves aux tests de l'école et de l'OQRE et aux recherches scientifiques. Seule une direction d'école a mentionné des documents de référence comme dispositifs de collecte de données : il s'agit de documents sur les règlements administratifs.

Deuxième catégorie : Consultation

Dans la deuxième catégorie Consultation, nous relevons trois sous-catégories d'acteurs scolaires : le personnel enseignant, les cadres du conseil scolaire et les pairs ou autres

directions d'école qui sont consultés par les directions d'école pour prendre une décision. Ces sous-catégories renvoient aux trois principaux groupes d'acteurs scolaires que les directions d'école consultent quand vient le moment de prendre des décisions pédagogiques complexes.

Dans le cas 1, le directeur général, les directions d'école ainsi que les enseignants ont unanimement indiqué la consultation du personnel enseignant. Également, le directeur général, des directions d'école et des enseignants indiquent la consultation des cadres du conseil scolaire et des pairs.

Dans le cas 2, le directeur général, la moitié des directions interviewées et des enseignants ont fait mention de la consultation du personnel enseignant, alors que la plupart des directions d'école et un enseignant ont cité la consultation des cadres du conseil. Le directeur général, la moitié des directions d'école et des enseignants ont fait état de la consultation des pairs.

Dans le cas 3, le directeur général et les directions ont tous indiqué la consultation du personnel enseignant. Seuls le directeur général et une direction d'école ont indiqué la consultation des cadres du conseil, tandis qu'à l'exception d'une direction d'école, tous les répondants ont indiqué la consultation des pairs.

Dans le cas 4, tous les répondants, incluant le directeur général et les directions d'école et à l'exclusion d'un enseignant, ont indiqué consulter le personnel enseignant. Le directeur général, la majorité des directions d'école et un enseignant ont mentionné consulter les cadres du Conseil scolaire. Enfin, le directeur général, la moitié des directions d'école ainsi que des enseignants ont cité la consultation des pairs.

Troisième catégorie : Analyse situationnelle

Dans la troisième catégorie Analyse situationnelle, nous retrouvons deux sous-catégories : la comparaison des options et la prévision des impacts. Cette catégorie renvoie à la prise en compte des différentes possibilités dans une situation donnée et à l'anticipation des conséquences éventuelles de l'option qui sera retenue pour prendre une décision.

Dans le cas 1, seulement trois enseignants ont parlé de la nécessité de comparer les options. Aucun répondant de ce cas n'a fait mention de l'étape de la prévision des impacts. Dans le cas 2, le directeur général et la moitié des directions d'école ont précisé la comparaison des options comme une étape de la prise de décision. À l'exception du directeur général et d'une direction d'école, aucun autre répondant de ce cas n'a fait

état de la prévision des impacts. Dans le cas 3, une direction d'école a cité les étapes de comparaison des options et de prévision des impacts. Dans le cas 4, une direction d'école et un enseignant ont fait allusion à la comparaison des options. Le directeur général, des directions d'école et des enseignants ont relevé la prévision des impacts.

Quatrième catégorie : Choix

Dans la quatrième catégorie Choix, nous identifions cinq sous-catégories : la prise de la décision complexe, la communication de la décision, la mise en œuvre de la décision, l'acceptation des conséquences, la revue de la décision. Cette catégorie renvoie à la dernière phase de l'acte décisionnel en ses différentes étapes.

Dans le cas 1, la moitié des directions d'école et des enseignants ont cité l'étape de la prise de décision. Seulement un enseignant a mentionné la communication de la décision tandis qu'un autre a indiqué l'étape de la mise en œuvre. Aucun répondant de ce cas n'a mentionné l'acceptation des conséquences comme une étape dans le choix. Puis, des enseignants ont mentionné l'étape de la revue de la décision. Dans le cas 2, la moitié des directions d'école et des enseignants ont évoqué la prise de décision comme une étape. Le directeur général, une direction d'école et un enseignant ont évoqué l'étape de la communication de la décision. Seul un enseignant a évoqué l'étape de la mise en œuvre tandis que le directeur général est le seul qui a indiqué l'acceptation des conséquences. Quant à la revue de la décision, le directeur général, une direction d'école et un enseignant l'ont évoquée. Dans le cas 3, de façon unanime, le directeur général et les directions d'école ont cité l'étape de la prise de décision. Aucun n'a mentionné l'étape de la communication ni celle de l'acceptation des conséquences. Deux directions ont mentionné les étapes de la mise en œuvre et de la revue de la décision. Finalement, dans le cas 4, le directeur général, la moitié des directions d'école et un enseignant ont indiqué l'étape de la prise de décision. La moitié des directions d'école ont mentionné l'étape de la communication. La moitié des directions d'école et un enseignant ont indiqué l'étape de la mise en œuvre. Aucun répondant de ce cas n'a cité l'étape de l'acceptation des conséquences. La moitié des directions d'école et un enseignant ont considéré l'étape de la revue de la décision.

Discussion

Cette recherche avait pour but de comprendre comment les directions d'école prennent des décisions complexes liées à la supervision pédagogique en milieu minoritaire francophone. L'analyse des résultats suggère que, même s'il est impossible de dégager un processus décisionnel unique pour chaque cas, voire pour les quatre cas étudiés, il est possible de relever un processus décisionnel composé de quatre phases : 1) la collecte des informations, 2) la consultation, 3) l'analyse situationnelle, 4) le choix. De plus, les résultats de l'analyse comparative des quatre cas permettent de constater que le processus de prise de décision complexe ne semble ni linéaire ni séquentiel pour certaines directions d'école, ce qui rejoint la théorie de Simon (1983) qui suggère que la prise de décision complexe soit un processus itératif et cyclique où les phases et leurs étapes s'influencent. D'ailleurs, le caractère itératif et cyclique met en lumière le caractère complexe du processus décisionnel.

Examinons quelques particularités. En effet, une étude minutieuse des phases permet de faire ressortir des données pertinentes. À la phase 1 de Collecte des informations, celle qui correspond en partie à la phase 1 du modèle de Simon (1983), nous observons que, pour les cas 1, 3 et 4, les directions d'école, en accord avec les réponses de leur direction générale, ont recours à différents documents tels que les Guides de directives pédagogiques du conseil scolaire et de supervision, le plan d'amélioration du Conseil scolaire et le cadre d'imputabilité émanant du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Également, nous constatons que l'ensemble des directions générales des quatre cas mentionne que les directions d'école utilisent les résultats des élèves aux tests de l'OQRE, aux examens internes de l'école. De plus, toutes les directions générales affirment que leurs directions d'écoles s'inspirent des résultats de recherches éducationnelles pour prendre une décision. Or, ce constat s'observe chez certaines directions d'école des cas 1, 3 et 4. Ces données s'expliquent par l'apparition évidente de certaines caractéristiques de la nouvelle gestion publique dans le domaine éducatif (St-Germain, 2001) telles que l'obligation de résultats, l'imputabilité accrue et la mise en place de cadres de contrôle. En Ontario comme dans plusieurs autres provinces et pays, toutes les écoles doivent développer leur plan de réussite ou d'amélioration à partir des résultats des tests des élèves. Également, de plus en plus de directions d'école poursuivent leur développement professionnel et consultent des résultats de recherches et d'études scientifiques pour leurs travaux. Ainsi, il n'est pas étonnant

de constater que les directions générales croient que les directions d'école consultent des documents spécifiques, se réfèrent aux résultats des tests des élèves et des recherches scientifiques pour prendre des décisions plus éclairées et adaptées aux besoins de leurs élèves.

À la phase 2, la Consultation, nos résultats montrent combien les échanges entre la direction d'école et les enseignants, les pairs et les membres du conseil scolaire sont essentiels à la prise de décision. Cette sous-étape ne se retrouve pas dans le modèle de prise de décision de Simon (1983). Nos résultats corroborent les pratiques de collaboration mises en place dans les écoles ontariennes. En effet, sur la demande du ministère de l'Éducation de l'Ontario, plusieurs écoles ont instauré un fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle où la direction d'école est invitée à partager son leadership avec ses enseignants (Leclerc, Moreau, & Clément, 2011). De surcroît, des études montrent que le conseil scolaire contribue grandement au fonctionnement de cette nouvelle structure et à l'élaboration des plans d'amélioration qui répondent aux besoins des élèves (Isabelle, Génier, Davidson, & Lamothe, 2013) et aux attentes d'une imputabilité externe (Fullan, Hill, & Crévola, 2006).

N'ayant pas évalué le niveau de performance de nos écoles participantes, nos résultats ne permettent pas de corroborer les études récentes qui indiquent que le processus de prise de décision et la collaboration constituent deux éléments essentiels au succès des écoles (Leithwood et al., 2006). A fortiori, les études de Valentine et al. (2004) et Petzko (2008) révèlent que la prise de décisions collaboratives caractérise les directions d'écoles performantes.

À la phase 3, l'Analyse situationnelle, correspond la phase de *design* du modèle de Simon (1983). C'est la phase de l'élaboration des solutions et des plans d'action. C'est à cette phase qu'on peut évaluer la nécessité de retourner aux phases précédentes au besoin, d'où le caractère cyclique du processus de prise de décision complexe. C'est aussi l'étape de l'évaluation des options possibles et de l'identification de la nature de la décision à prendre. Or, nos résultats montrent que les deux étapes de cette troisième phase ont été citées par très peu de directions d'école de l'ensemble des quatre cas étudiés. De surcroît, seulement la moitié des directions de l'éducation en font mention.

Nos résultats montrent que la phase 4, le choix, correspond à la phase 3 du modèle de Simon (1983). Peu de répondants citent cette phase, quel que soit le cas. Mise à part l'étape prendre la décision, nommée par plus de la moitié des répondants, les autres étapes telles que communiquer la décision, mettre en œuvre la décision, accepter les

conséquences, et réviser la décision sont peu citées, bien qu'elles constituent des étapes importantes pour évaluer si la décision prise est juste et appropriée.

Globalement, nos résultats suggèrent que le processus décisionnel lié à la supervision pédagogique comporterait quatre phases, comme le modèle de prise de décision de Simon (1983). Toutefois, celles-ci diffèrent quant au contenu. Selon nos résultats et le modèle de Simon, nous retrouvons en premier, la phase de collecte de données ou l'intelligence, tel que surnommée par Simon. Notre deuxième phase constitue la Consultation; celle-ci ne se retrouve pas dans le modèle de Simon. Notre troisième phase, l'Analyse situationnelle, correspond à la deuxième phase de Simon, soit le design. Notre quatrième phase, le Choix, englobe les deux dernières phases de Simon, soit le Choix et la revue. Ayant très peu de répondants qui ont cité l'étape de la revue, nous n'avons pas jugé pertinent de créer une nouvelle phase correspondant à cette étape. À ce sujet, nous nous questionnons : comment expliquer que peu de directions générales et de directions d'école aient mentionné des éléments se rapportant à cette phase? Dans un cadre de reddition de compte, n'est-il pas essentiel que les directions d'école prennent le temps d'évaluer les conséquences de leurs décisions et puissent revoir leur décision si cela est possible? Ont-elles le temps de faire une analyse réflexive de leurs actions? Ou est-ce un oubli de leur part de ne pas avoir cité ces étapes?

Notre étude comporte certaines limites. D'abord, les acteurs que nous avons consultés ne concernent que quatre des douze conseils scolaires francophones de la province de l'Ontario. Également, la dispersion des conseils scolaires et de leurs écoles dans la province constitue une limite importante puisqu'elle impose une connaissance approfondie du milieu afin de bien saisir toute la nuance des réponses des participants pour établir des liens pertinents avec les enjeux éducatifs, politiques et sociaux.

Enfin, nous n'avons pas cherché à évaluer le lien entre le niveau de performance de nos écoles participantes et la prise de décision des directions d'école, telles que dans les études menées par Valentine et al. (2004) et Petzko (2008). Leurs résultats avancent que la prise de décisions collaboratives caractérise les directions d'écoles performantes.

Pour mieux comprendre le processus de la prise de décisions complexes, nous suggérons que d'autres recherches soient menées dans d'autres conseils scolaires, provinces et territoires où les francophones vivent une situation de minorité.

Conclusion

Notre recherche visait à comprendre comment les directions d'école prennent des décisions complexes liées à la supervision pédagogique en milieu minoritaire francophone. Somme toute, l'analyse des résultats met en lumière plusieurs éléments. Premièrement, nous avons décrit le processus décisionnel que les directions d'école suivent selon trois catégories d'acteurs scolaires : les directions de l'éducation, les directions d'école et les enseignants. Nos résultats montrent des différences de perception quant à la façon dont les directions d'école prennent les décisions complexes liées à la supervision pédagogique. De plus, nos résultats permettent de constater que le processus de la prise de décision complexe ne semble ni linéaire, ni séquentiel.

Deuxièmement, les résultats découlant de notre analyse ne permettent pas de dégager une tendance selon les cas. En général, les réponses des directions d'école et des enseignants semblent correspondre à celles de leur direction de l'éducation, ce qui peut refléter un certain respect de la philosophie véhiculée par le conseil scolaire.

Troisièmement, nos données révèlent que le cadre d'imputabilité et la directive du travail en collaboration ou en communauté d'apprentissage professionnelle dans les écoles ont une grande influence sur le processus de prise des décisions collaborative chez les directions d'école en Ontario. En fait, nous n'avons pas cherché à « évaluer la performance » des écoles de notre étude, il va de soi que d'autres études pourraient être entreprises pour mieux analyser l'impact de la prise de décision collaborative sur le niveau de performance des écoles. Également, d'autres études pourraient être menées afin d'étudier les raisons pour lesquelles les phases d'Analyse situationnelle et de Choix sont peu citées. N'est-il pas important lors d'une prise de décision complexe de prévoir les impacts de la décision, voire d'en accepter les conséquences et de revoir ou d'analyser sa décision? Ces éléments méritent d'être étudiés plus en profondeur afin de mieux comprendre le processus de prise de décision en supervision pédagogique auprès des directions d'école en situation de valorisation linguistique et culturelle.

Finalement, si la plupart des problèmes scolaires sont complexes et semblent exiger des solutions complexes (Hoy & Tarter, 2010), il devient essentiel d'entreprendre d'autres études dans ce domaine afin de mieux saisir cette compétence de favoriser des formations en contextes formel ou non formel pour les directions d'école (IsaBelle, Bouchamma, Lapointe, Langlois, Clarke et Leurebourg, 2008). La réussite éducative des élèves en dépend.

Remerciements

Profonde gratitude aux directions générales, aux directions d'école et aux enseignants qui ont participé à notre recherche. Sincères remerciements au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour son appui financier et à Joyce-Neylie et Ed Samsther Leurebourg pour leurs précieuses suggestions.

Références

- Bennet, A., & Bennet, D. (2008). The Decision-Making Process for Complex Situations in a Complex Environment. Dans F. Burstein & C. W. Holsapple (Eds.), *Handbook on Decision Support Systems* (pp. 1-14). New York, NY: Springer-Verlag.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et francophonie*, XXXII(2), 62-78.
- Bourion, C. (2002). *Le processus de décision*. Paris, FR : ESKA.
- Caude, R. (1969). *Comment prendre une décision*. Paris, FR : Entreprise Moderne d'Édition.
- Charron, R. (2007). Apprivoiser les profils de compétences. *La revue des Échanges*, 2, 1-40.
- Coget, J.-F., Haag, C., & Bonnefous, A.-M. (2009). Le rôle de l'émotion dans la prise de décision intuitive : zoom sur les réalisateurs-décideurs en période de tournage. *M@n@gement*, 12(2), 118-141.
- Cormier, M., Pruneau, D., & Rivard, L. P. (2010). Améliorer les apprentissages en sciences en milieu francophone minoritaire : résultats de l'expérimentation d'un modèle pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 343-363. doi: 10.7202/044481ar

- Council of Chief State School Officers. (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*. Repéré à : https://teal.usu.edu/files/uploads/asc/elps_isllc2008.pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis, S. H. (1997). Superintendent's perspectives on the involuntary departure of public school principals: The most frequent reasons why principals lose their jobs. *Educational Administration Quarterly*, 34(1), 58-90. doi: 10.1177/0013161X98034001005
- Davis, S. H. (2000). Why Principals Lose Their Jobs: Comparing the Perceptions of Principals and Superintendants. *Journal of School Leadership*, 10(1), 40-68.
- DeLuca, J., Rogus, J., Raisch, D., & Place, A. W. (1997). The Principal at Risk: Career Threatening Problems and their Avoidance. *NASSP Bulletin*, 81(592), 105-110. doi: 10.1177/019263659708159217
- Fullan, M., Hill, P. W., & Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. Centre de recherches franco-ontariennes en éducation. The Ontario Institute for Studies in Éducation. *Éducation et sociétés*, 17, 73-87.
- Haag, C. (2011). *La poulpe attitude. Et si, vous aussi, vous utilisiez votre intuition pour prendre les bonnes décisions?* Paris, FR: Michel Lafond.
- Hickling, A., Wilkin, L., & Debreyne, F. (1980). *Technologie de la décision complexe : des aides pour l'élaboration des choix stratégiques*. Bruxelles, BE : Institut Administration-Université.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2010). Swift and smart decision making: heuristics that work International. *The International Journal of Educational Management*, 24(4), 351-358.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles, BE : Éditions De Boeck.

- IsaBelle, C., Bouchamma, Y., Lapointe, C., Langlois, L., Clarke, P., & Leurebourg, R. (2008). Contexte de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20.
- IsaBelle, C., Génier, É., Davidson, A.-L., & Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et Francophonie*, XLI(2), 157-179.
- IsaBelle, C., Weatherall, L. et Gélinas-Proulx, A. (2011). Le dispositif VelTic : Pour les leaders scolaires de la francophonie canadienne pluriethnique. Dans J. Rocque (Dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p. 159-176). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zacj (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-248). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois & C. Lapointe (Éds), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (pp. 37-48). Montréal, QC : Chenelière.
- Leclerc, M., Moreau, A. C., & Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle. Implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, England: National College of School Leadership.
- Le Touzé, S. (2004). *L'école en milieu minoritaire. Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire*. Université d'Ottawa, Ontario : Centre Interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités. Repéré à : <http://sciencessociales.uottawa.ca/circem/pdf/RevueDocumentaire.pdf>
- Lunenburg, P. C. (2010). The Decision Making Process. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-12.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analyses: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mucchielli, A. (1998). *Les sciences de l'information et de la communication*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Mujawamariya, D., & Lirette-Pitre, N. (2004). Du matériel didactique en sciences conçu pour des enseignants en milieu francophone minoritaire : mise à contribution du potentiel des étudiants maîtres. *Francophonies d'Amérique*, 18, 37-50.
- Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation (OQRE). (2011). *Rendement des élèves de l'Ontario. Élèves de langue française. Rapport provincial de l'OQRE : Résultats des écoles secondaires au Test de mathématiques, 9e année, et au Test provincial de compétences linguistiques, 2010-2011*. Repéré à : http://www.eqao.com/pdf_f/11/OQRE_ProvincialReport_Secondary2011.pdf
- Office des affaires francophones. (2009). *Profil de la communauté francophone de l'Ontario*. Toronto, ON : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à : <http://docs.files.ontario.ca/documents/410/profil-des-francophones.pdf>
- Parkin, A. (2010). Rendement scolaire : le Canada fait bonne figure. Cyberpresse. [Article en ligne]. Repéré à : http://www.cyberpresse.ca/opinions/201012/09/01-4350846-rendement-scolaire-le-canada-fait-bonne-figure.php?utm_categorieinterne=traffidriviers&utm_contenuinterne=cyberpresse_B9_place-publique_1242600_accueil_POS3
- Petzko, V. (2008). The perceptions of new principals regarding the knowledge and skills important to their initial success. *NASSP Bulletin*, 92(3), 224-250. doi: 10.1177/0192636508322824
- Racine, I. (2007). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'écoles franco-ontariennes* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Ottawa, Ottawa, ON.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., pp. 199-225). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (pp. 123-147). Montréal, QC : ERPI.
- Sfez, L. (2004). *La décision*. Paris, FR : PUF.
- Simon, H. A. (1947). *Administrative Behaviour*. New York, NY: Macmillan.
- Simon, H. A. (1960). *The New Science of Management Decision*. New York, NY: Harper & Row.
- Simon, H. A. (1977). *The New Science of Management Decision* (3rd rev ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Simon, H. A. (1983). *Administration et Processus de décision*. Paris, FR : Economica.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- St-Germain, M. (Éd.). (2001). Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. *Éducation et francophonie*, XXIX(2), 1-9.
- Statistique Canada (2011). Le français et la francophonie au Canada. Repéré à : http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.cfm
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Valentine, J. W., Clark, D. C., Hackmann, D. G., & Petzko, V. N. (2004). *Leadership for highly successful middle level schools: A national study of leadership in middle level schools*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, BE : De Boeck Université.
- Van der Maren, J. M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organization* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.