

UNIVERSITY OF ALBERTA

LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL : PERSPECTIVE DES ENSEIGNANTS

PAR

MIREILLE POMPILUS

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation – Études langue et culture

CAMPUS SAINT-JEAN

EDMONTON, ALBERTA

Hiver, 2019

Abstract

This research project addresses transformational leadership, a style that has been extensively studied in recent years, and has proven its effectiveness in educational setting. Correlations between this type of leadership and the Leadership Quality Standards (LQS) standards of the Alberta Ministry of Education will be established. The point of view of Albertan teachers is solicited to determine which qualities associated with transformational leadership linked to the LQS they value the most. These responses are then analyzed and ordered from most to least important.

Keywords: Transformational leadership, Leadership Quality Standards (LQS), Education

Résumé

Ce projet de recherche porte sur le leadership transformationnel, un style qui a fait l'objet de plusieurs études approfondies au cours des dernières années et qui a prouvé son efficacité dans le milieu éducatif. Des corrélations seront établies entre ce type de leadership et les normes de qualité du leadership scolaire (NQLS) du ministère de l'Éducation de l'Alberta. Le point de vue d'enseignants albertains est sollicité pour déterminer les qualités associées au leadership transformationnel et au NQLS ils valorisent le plus. Ces données sont ensuite analysées et classées en ordre d'importance.

Mots-clés : Leadership transformationnel, Normes de qualité du leadership (NQLS), Éducation

Remerciements

J'aimerais remercier mes superviseurs Dre Marianne Jacquet et Dr Richard Slevinsky. Votre support, relectures ainsi que rétroactions ont été très appréciés.

Table des matières

Abstract.....	i
Résumé.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	v
Chapitre 1. Introduction et problématique	1
Chapitre 2. Recension ciblée des écrits et cadre conceptuel.....	5
2.1 Le leadership en éducation: transactionnel, moral, pédagogique et transformationnel	5
2.2 cadre conceptuel.....	7
2.2.1 Les composantes du leadership transformationnel	7
2.2.2 Les liens entre le NLQS et le leadership transformationnel.....	9
Chapitre 3. Méthodologie	17
Chapitre 4. Présentation des résultats	20
Chapitre 5. Discussion et conclusion	28
Bibliographie.....	33
Annexe 1: Questionnaire.....	36

Liste des tableaux

Tableau 1. Satisfaction face au leadership	3
Tableau 2. Classification des normes de qualité du leadership (NQLS) par apport aux composantes du leadership transformationnel	10
Tableau 3. Répartition des réponses à la question 9	20
Tableau 4. Répartition des réponses à la question 8	21
Tableau 5. Répartition des réponses à la question 1	21
Tableau 6. Répartition des réponses à la question 10	22
Tableau 7. Répartition des réponses à la question 11	22
Tableau 8. Répartition des réponses à la question 6	23
Tableau 9. Répartition des réponses à la question 4	24
Tableau 10. Répartition des réponses à la question 2	25
Tableau 11. Répartition des réponses à la question 5	26
Tableau 12. Répartition des réponses à la question 7	27
Tableau 13. Répartition des réponses à la question 3	27
Tableau 14. Répartition des notes de 5 attribuées par les enseignants	28

Chapitre 1 : Introduction et problématique

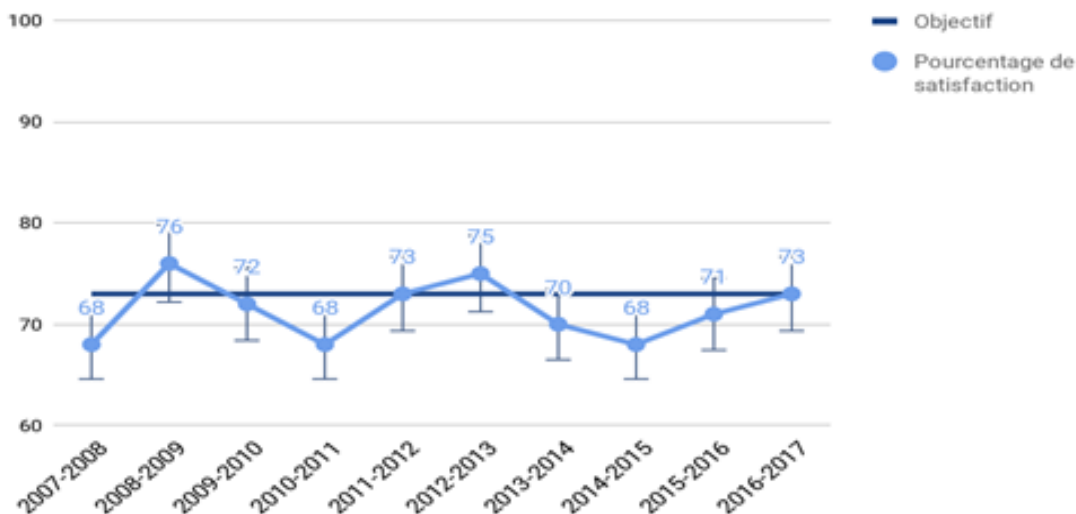
Depuis 1997, la pratique professionnelle des enseignants de l'Alberta est régie par des normes de qualité pour l'enseignement (NQE). Ces normes guident la pratique de ces derniers en leur indiquant les compétences professionnelles qu'ils doivent démontrer dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions (Alberta Education, 2018). Récemment, Alberta Education a révisé et mis le NQE à jour pour y refléter des changements dans le milieu éducationnel. Effectivement, dans la version précédente, les exigences étaient classées en deux catégories : « certification provisoire » (pour les nouveaux enseignants uniquement) ou « certification permanente ». À présent, il y a 6 grandes catégories qui englobent une liste de compétences professionnelles nécessaires pour répondre aux exigences de la catégorie en question. De surcroît, de nouvelles compétences professionnelles focussant sur les perspectives des Premières Nations, Métis et Inuits ont été ajoutées à chacune des normes existantes (Alberta Education, 2018). Dorénavant, les enseignants doivent comprendre la culture et la pédagogie autochtones et intégrer ces éléments de manière significative dans leur salle de classe. Par exemple, le point numéro 5 indique que les enseignants devraient développer et appliquer des connaissances de base à propos des Premières Nations, Métis et Inuits afin que tous les élèves puissent bénéficier de ces savoirs (Alberta Education, 2018).

Ce document officiel est entre autres important puisqu'il force les enseignants à rendre des comptes au ministère de l'éducation par l'entremise d'évaluations. Par contre, il a fallu presque 20 ans pour qu'un document semblable voit le jour pour les administrateurs. En effet, les normes de qualités pour le leadership scolaire (NQLS) est un document ayant fait l'objet d'un arrêté ministériel qui exige que les administrateurs eux aussi se justifient auprès du gouvernement (Alberta education, 2018). Tout comme pour les enseignants, ces normes définissent les qualités ainsi que les comportements que doivent adopter les administrateurs des écoles de l'Alberta à partir du 1^{er} Septembre 2019. Elles s'appliqueront à tous les administrateurs (directeurs et directeurs adjoints) ainsi qu'aux directions générales adjointes et aux surintendants : « En établissant des exigences uniformes pour tous les enseignants, directions d'écoles, leadeurs d'autorité scolaire et directions générales de l'Alberta, les normes contribuent à soutenir l'excellence de l'enseignement et du leadership dans les écoles de l'Alberta. » (Alberta Education, 2018)

Les nouvelles normes pour les leaders de l'Alberta diffèrent du document anciennement connu sous le nom de « Guide pour une pratique de qualité à l'intention de la direction d'école : Pour encourager le leadership scolaire en Alberta. » Au lieu des six catégories de compétences d'autrefois on en retrouve désormais neuf. La plupart des descriptifs restent les mêmes, cependant le vocabulaire a changé dans certains descripteurs. Le changement le plus notable est l'ajout de la section 5 intitulée : « Soutenir l'application des connaissances de base au sujet des Premières Nations, des Métis et des Inuits ». Cette section contient quatre indicateurs qui déterminent l'acquisition de la compétence indiquant que les leaders « soutiennent la communauté scolaire dans l'acquisition et l'application de connaissances de base sur les Premières Nations, les Métis et les Inuits dans l'intérêt de tous les élèves » (Alberta Government, 2018).

Malgré qu'il n'y ait pas eu de déclarations formelles établissant un lien entre ce nouveau document et la satisfaction face au leadership dans la province, on en vient à se demander s'il y a un lien de causalité. En effet, lorsque l'on se penche sur le sondage annuel qui est administré aux parents, enseignants et membres des conseils scolaires, on peut remarquer que les résultats ne sont pas constamment satisfaisants. Le rapport sur l'éducation Albertaine montre une fluctuation de la satisfaction de la communauté scolaire, quant à la conviction que le leadership en éducation soutient et facilite efficacement l'enseignement et l'apprentissage. Ce rapport est publié annuellement et il présente un bilan de l'état de l'éducation dans la province de l'Alberta. Les sondeurs posent diverses questions aux membres de la communauté scolaire et publient les réponses. La question qui leur est posée demande de déterminer si le leadership en éducation à tous les niveaux combinés (école, juridiction et gouvernement provincial) soutient et facilite efficacement l'enseignement et l'apprentissage. Année après année, ces résultats varient. D'ailleurs, à quelques reprises au cours des 10 dernières années, la satisfaction face au leadership n'atteint même pas l'objectif fixé par le gouvernement qui est de 72% (Alberta Ministry of Education, 2016).

Tableau 1. Satisfaction face au leadership



Source: Alberta Ministry of Education, 2016

Ce tableau montre que durant les dix dernières années, le pourcentage de satisfaction n’a surpassé l’objectif du ministère que deux fois. Notons aussi, qu’à six reprises, l’objectif n’a pas été atteint du tout. Cela mène donc à la conclusion que des réformes en matière de leadership sont nécessaires afin d’augmenter la satisfaction des répondants à l’égard du leadership éducatif, et d’assurer des résultats plus consistants. Cela étant dit, en Alberta, il est clair qu’un emphase particulier est porté sur les compétences professionnelles que devraient posséder un leadeur dans les écoles de l’Alberta, avec les nouvelles normes de qualités du leadership scolaire.

La question du leadership et des compétences professionnelles qui leur sont associées sont primordiales afin de développer des écoles efficaces et d’améliorer les résultats des élèves (Blase et Kirby, 1992 ; Marzano, Waters, et McNulty, 2005). Il va donc de soi, de s’intéresser au point de vue des enseignants qui sont directement concernés par le type de leadership exercé par leur direction d’école. À cet effet, l’un des styles les plus populaires est le leadership transformationnel qui a été mentionné comme étant un style favorisé par les 135 enseignants albertains sondés dans l’étude de Hauserman et Stick, en 2011. Selon ceux-ci, ce style récolte le plus de succès dans le milieu éducationnel (Hauserman & Stick, 2013). D’ailleurs, plusieurs études ont établi des corrélations entre le leadership transformationnel et le sentiment d’efficacité et de satisfaction des enseignants (Hooper & Bernhardt, 2016; Marzano, Waters, McNulty, 2005; Morin & Dussault, 1999). Ces sentiments positifs sont entre autres engendrés par le

fait que le dirigeant transformationnel implémente intentionnellement un climat qui favorise des interactions qui soutiennent les valeurs fondamentales individuelles et collectives d'un groupe. Celles-ci peuvent conséquemment être mises à profit pour favoriser l'apprentissage (Nolan & Richards, 2014). Aussi, ce type de leader facilite le développement de communautés d'apprentissage inclusives tout en modélisant et en renforçant des normes qui engendrent la confiance, le respect, la collégialité et l'éthique, dans un climat de sécurité et de bienveillance (Hooper & Bernhardt, 2016). De surcroît, les leaders transformationnels sont efficaces car ils mettent l'accent sur la promotion de meilleurs résultats des élèves en ayant également recours au leadership pédagogique (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996). La popularité du leadership transformationnel pourrait également être due à l'accent mis sur la motivation intrinsèque et le développement des adeptes, ce qui correspond aux besoins des groupes de travail d'aujourd'hui qui souhaitent être inspirés et responsabilisés afin de réussir (Northouse, 2001). Ainsi donc, puisque le leadership transformationnel a été prouvé comme étant bénéfique par plusieurs recherches, et qu'un besoin de réformes en matières de leadership scolaire en Alberta a été établi, la question centrale que cette recherche pose est donc la suivante : Quelles qualités associées au leadership transformationnel sont le plus valorisées par les enseignants ? À cet égard, l'objectif principal de cette recherche est de classifier les catégories du leadership transformationnel en ordre du plus important au moins important, selon la perspective des enseignants de l'Alberta. Les conclusions tirées ont le potentiel de donner des outils spécifiques aux administrateurs, afin de les diriger vers un type de leadership qui pourrait les aider à atteindre leurs objectifs en tant que leader. Concrètement, cette recherche se propose de faire des recommandations aux leaders pour aligner leur pratique avec les diverses caractéristiques du leadership transformationnel relevées dans les normes de qualités du leadership scolaire (NQLS).

Chapitre 2 Recension ciblée des écrits et cadre conceptuel

Le système de l'éducation repose grandement sur les éducateurs qui composent le personnel. En fait, les écoles qui ont généralement du succès bénéficient également d'un leadership efficace qui guide le personnel en question vers la réussite (Morin & Dussault, 1999). Au fil du temps, le leadership éducationnel a connu deux phases d'évolution principales. La première est « fortement influencée par le champ de l'administration des affaires, par le modèle de la production industrielle et par le courant behavioriste en psychologie ; la deuxième [...] est marquée, entre autres, par des recherches portant sur la spécificité du leadership en milieu éducationnel, par les théories critiques en éducation et par l'émergence d'un changement paradigmatique en administration scolaire » (Langlois & Lapointe, 2002, p.3). De nos jours, dans le milieu éducationnel, quatre modèles ont principalement été étudiés : le leadership transactionnel, le leadership moral/éthique, le leadership pédagogique et le leadership transformationnel (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004).

2.1 Le leadership en éducation : transactionnel, moral, pédagogique et transformationnel

Le leadership transactionnel

Le leadership transactionnel est une forme active de renforcement. C'est-à-dire que le leader et celui qui est sous son autorité s'entendent sur le comportement à adopter par ce-dernier afin d'être récompensé ou éviter les punitions. Si le subalterne agit comme convenu, le leader le récompense. Dans le cas contraire le suiveur subit une conséquence négative telle qu'une correction, un reproche ou une sanction (Bass, 1985). Il s'agit en fait d'une relation d'échanges réciproques. Un leader transactionnel en est un dont les décisions sont guidées par une conception que leurs interactions avec leurs subordonnés sont des transactions dans lesquelles il y a un échange d'une chose pour une autre. Autrement dit, ils récompensent la productivité et refusent d'accorder certains privilèges dans le cas contraire.

Le leadership moral

Le leadership moral qui est aussi appelé le leadership éthique peut être résumé à l'aide du célèbre proverbe du poète William Shakespeare : « Pense avant de parler et pèse avant d'agir ». Précisément, il s'agit pour le leader de prendre en considération les conséquences potentielles qu'auront ses actions sur la vie des enseignants dans son école. Ainsi, les valeurs fondamentales qui guident le leader sont la confiance, l'honnêteté, l'équité, l'intégrité et le partage. Par conséquent, diriger est considéré comme étant un processus d'enquête qui nécessite de constamment se questionner sur les motivations éthiques derrière les décisions qui sont prises (Sergiovanni, 1992). Plus précisément, «la morale va donc aider les leaders dans la gestion quotidienne des affaires scolaires en donnant un sens à leurs pratiques professionnelles » (Ka, 2016, p.37).

Le leadership pédagogique

Le leadership pédagogique se concentre sur l'implémentation de programmes pédagogiques cohérents dans une école. Afin d'être efficace, les leaders s'assurent que celui-ci est axé sur l'apprentissage des élèves, tout en renforçant les talents pédagogiques des enseignants. En d'autres termes, le responsable dirige la majorité de ses interventions à soutenir l'équité en matière d'apprentissage et à obtenir un niveau d'engagement optimal des étudiants. Pour ce faire, l'attention est surtout portée sur le processus de recrutement du personnel et sur des évaluations fréquentes de leur performance. Les décisions d'un leader pédagogique sont principalement basées sur la recherche en éducation en matière de pédagogie (Hooper & Bernhardt, 2016).

Le leadership transformationnel

La conceptualisation du leadership transformationnel implique que le meneur utilise son charisme afin d'inciter ses subordonnés à accomplir des prouesses sur le plan professionnel (Leithwood & Jantzi, 2000). Pour ce faire, il est lui-même un modèle pour les autres et il aligne ses subordonnés avec des tâches qui optimisent leurs performances. Aussi, il inspire l'enseignant à s'auto-actualiser, et à s'approprier davantage son travail en ayant en tête les buts collectifs de l'organisation (Pawar, 2004).

Le leader crée une culture dans laquelle le travailleur est confiant en ses capacités et est donc motivé d'atteindre son plein potentiel (Northouse, 2001).

2.2 Cadre conceptuel

Le leadership transformationnel découle de la théorie de James Burns émise en 1978. Le leader transformationnel aide ses subordonnés à atteindre leurs buts et à surpasser les attentes. Il se comporte de manière à obtenir des résultats optimaux en utilisant l'une ou plusieurs des quatre composantes essentielles du leadership transformationnel (Bass & Riggio, 2006).

2.2.1 Les composantes du leadership transformationnel

L'influence idéalisée (Idealized Influence : II)

La première composante est l'influence idéalisée. Cela signifie que la direction d'école se comporte de manière exemplaire. Celui-ci est un modèle de conduite éthique et une source d'inspiration pour son personnel scolaire qui apprécie le caractère équitable et consistant de ses décisions, ainsi que la prise en compte de leurs besoins (Bass & Riggio, 2006). Pour gagner ce respect, le dirigeant tient compte des besoins des autres et les priorise, parfois même au détriment de ses propres besoins. Il évite d'utiliser le pouvoir pour son profit personnel et uniquement lorsque cela est nécessaire (Bass & Avolio, 1994).

La motivation inspirante (Inspirational Motivation : IM)

La seconde composante est la motivation inspirante. Les leaders transformationnels font preuve de motivation inspirante lorsque ces-derniers expriment clairement leur vision et leurs objectifs, démontrent leur engagement envers la vision et motivent les autres à partager des objectifs communs. Les aspects visionnaires du leadership transformationnel sont alors soutenus par des compétences en communication élevées qui rendent la vision du directeur compréhensible, précise et engageante. Ainsi, le leader pousse les enseignants à se surpasser en ayant des attentes élevées, en communiquant son optimisme quant aux objectifs de l'école et en donnant un

sens concret aux tâches qu'il demande aux enseignants d'accomplir. Le climat qui règne alors en est un où les enseignants sont disposés à investir plus d'effort dans l'exercice de leurs fonctions puisqu'ils croient en leurs propres habiletés et en leurs capacités de contribuer au succès de l'école (Bass & Bass, 2008).

La stimulation intellectuelle (Intellectual Stimulation : IS)

La troisième composante est celle de la stimulation intellectuelle. Les dirigeants encouragent la créativité et trouvent de nouvelles façons de faire les choses. Ils sollicitent activement leurs opinions et leurs points de vue. Le leader encourage les enseignants à réexaminer certaines de leurs hypothèses à propos de leur travail et de tenter de trouver des alternatives à la façon dont ils enseignent, dans le but de prendre des risques sur le plan pédagogique et de laisser libre cours à leur créativité. Les directeurs font preuve de stimulation intellectuelle lorsqu'ils nourrissent et développent la capacité des enseignants à développer leur pensée critique, tout en évitant de les critiquer publiquement si leurs idées diffèrent des leurs (Bass & Avolio, 1994). Pour un tel leader, apprendre des autres est une valeur et il voit les situations imprévues comme étant des occasions d'apprendre (Bass & Bass, 2008).

La considération individualisée (Individualized Consideration: IC)

La quatrième composante est la considération individualisée. Un directeur transformationnel qui démontre des composantes de considération individualisée en est un qui sait précisément ce qui motive chacun des membres de son équipe individuellement (Pawar, 2004). Celui-ci est attentif aux idées des autres et cultive non seulement sa propre façon de penser, mais aussi celle d'autrui. Les dirigeants créent un climat favorable où les enseignants sentent que leurs besoins professionnels sont reconnus et leurs différences individuelles sont respectées. Le comportement du directeur indique qu'il respecte les autres et porte une attention particulière à leurs sentiments (Bass & Bass, 2008). La considération individualisée est l'inclusion de chacun des membres du personnel dans le processus de transformation d'une organisation. Cela engendre donc le développement des enseignants par le biais de l'encadrement et du mentorat. En somme, il s'agit pour le leader de démontrer une grande

préoccupation pour ses partisans, de les traiter comme étant des individus et d'apprendre à bien les connaître en écoutant à la fois leurs préoccupations et leurs idées (Nolan & Richards, 2014).

2.2.2 Les liens entre les NQLS et le leadership transformationnel

Le leadership transformationnel est le style de leadership privilégié dans plusieurs milieux organisationnels, incluant l'éducation, car il produit des résultats supérieurs aux attentes (Bass, 1985 ; Burns, 1978). Dans le cas de l'Alberta, il est clair que les attentes face au leadership sont étroitement liées au leadership transformationnel, puisque plusieurs descripteurs des Normes de qualité pour le leadership scolaire (NQLS) sont associables aux quatre composantes du leadership transformationnel. Le tableau 1 énumère les différents descripteurs du NQLS en les plaçant dans la catégorie correspondante au leadership transformationnel. Il montre que des 58 descripteurs, 23 peuvent être associés directement au leadership transformationnel. Autrement dit, 40% des normes de qualités du leadership telles que décrites par le ministère de l'éducation de l'Alberta sont étroitement liées aux caractéristiques du leadership transformationnel.

Tableau 2. Classification des normes de qualité du leadership (NQLS) par apport aux composantes du leadership transformationnel

Composantes du leadership transformationnel	Normes de qualités du leadership scolaire correspondantes (NQLS)
<p>Influence idéalisée (II)</p> <p><i>Le directeur d'école est un modèle pour les enseignants. Celui-ci est admiré, respecté et digne de confiance.</i></p>	<p>(1a) agir avec équité, respect et intégrité ;</p> <p>(1h) entretenir des relations collégiales en modelant et en favorisant le dialogue ouvert et collaboratif ;</p> <p>(8f) veiller à ce que les opérations soient conformes aux dispositions de la législation, des politiques et des règlements provinciaux, et aux politiques et processus de l'autorité scolaire;</p>
<p>Motivation inspirante (IM)</p> <p><i>Le directeur d'école a la capacité de communiquer sa vision clairement et de démontrer son engagement vis-à-vis des objectifs fixés.</i></p>	<p>(3f) obtenir, diffuser et utiliser une gamme de données pour déterminer les progrès faits vers la réalisation des objectifs ;</p> <p>(4d) développer une culture d'attentes élevées à l'endroit de tous les élèves et de tout le personnel ;</p> <p>(4i) reconnaître les réalisations des élèves et du personnel ;</p> <p>(8c) aligner des pratiques, des procédures, des politiques, des décisions et des ressources sur la vision, les objectifs et les priorités de l'école et de l'autorité scolaire;</p>

<p>Stimulation intellectuelle (IS)</p> <p><i>Le directeur d'école incite les enseignants à faire preuve de créativité et d'innovation. Il encourage les enseignants à essayer de nouvelles approches et leur donne le support nécessaire pour le faire. Il les encourage à faire preuve d'esprit critique.</i></p>	<p>(3e) encourager l'innovation, faciliter le changement positif et appuyer l'engagement envers l'amélioration continue ;</p> <p>(4c) renforcer le partage de la responsabilité de la réussite de tous les élèves.</p> <p>(6a) renforcer la capacité des enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves.</p> <p>(6f) faciliter l'emploi de plusieurs technologies différentes pour soutenir l'apprentissage chez tous les élèves.</p> <p>(1j) mettre en œuvre des processus pour améliorer les relations de travail et gérer les conflits au sein de la communauté scolaire.</p> <p>(7e) promouvoir le développement de l'esprit d'équipe et du leadership partagé chez les membres de la communauté scolaire.</p>
<p>Considération individualisée (IC)</p> <p><i>Le directeur d'école écoute attentivement les besoins individuels des enseignants. Il agit en tant que mentor et aide les enseignants à devenir pleinement actualisés.</i></p>	<p>(1b) faire preuve d'empathie et avoir un souci réel pour les autres.</p> <p>(1c) créer un environnement d'apprentissage accueillant, bienveillant, respectueux et sécuritaire.</p> <p>(1f) s'engager en faveur de la santé et du bien-être de tous les enseignants, les membres du personnel et les élèves.</p>

	<p>(2a) intervenir auprès des enseignants, des directions d'école et d'autres leaders pour renforcer des capacités et des expertises professionnelles personnelles et collectives.</p> <p>(2b) rechercher activement des rétroactions et des renseignements provenant de plusieurs sources différentes afin d'améliorer la pratique du leadership.</p> <p>(3b) reconnaître les valeurs et les aspirations de la communauté scolaire et apprécier manifestement la diversité.</p> <p>(4b) créer un environnement d'apprentissage inclusif où la diversité est valorisée, le sentiment d'appartenance est souligné et tous les élèves et tous les membres du personnel sont accueillis, entourés, respectés et en sécurité.</p> <p>(6b) mettre en œuvre des processus de perfectionnement professionnel, de supervision et d'évaluation pour que tous les enseignants atteignent la Norme de qualité pour l'enseignement.</p> <p>(6d) offrir des soutiens, au besoin, pour le mentorat et l'encadrement des enseignants et membres de la direction.</p> <p>(7a) pratiquer la prise de décision consultative et collaborative éclairée par le dialogue ouvert et des perspectives multiples.</p>
--	---

Source : Alberta Education, 2018

La première catégorie du NQLS indique que les leaders doivent favoriser des relations efficaces, la seconde demande à ce que ceux-ci accordent du poids au perfectionnement professionnel. La troisième catégorie met l'accent sur le besoin pour les dirigeants des écoles de faire preuve de leadership visionnaire. La catégorie qui suit énumère des manières de diriger une communauté d'apprentissage fondées sur des recherches et données tangibles. La cinquième catégorie des normes de qualité pour le leadership scolaire établit la nécessité de promouvoir l'acquisition de connaissances de base sur les communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et ce, par l'entière de la communauté d'apprentissage dans lequel il œuvre. Ensuite, les caractéristiques désirables du leadership pédagogiques sont énumérées dans la sixième catégorie. Enfin les catégories sept, huit et neuf mentionnent respectivement l'importance de renforcer les capacités en leadership de la communauté scolaire, d'agir en fonction du contexte social dans lequel il se trouve et de gérer le fonctionnement et les ressources de l'école.

Le NQLS et l'influence idéalisée (II)

L'influence idéalisée requiert que le directeur d'école soit un modèle pour les enseignants. Celui-ci est admiré, respecté et digne de confiance (Pawar, 2004). Le leader transformationnel est capable de développer une bonne relation avec les enseignants ainsi qu'une grande influence sur ceux-ci en les traitant avec respect, en leur faisant confiance et en les considérant comme étant des individus (Nolan & Richards, 2014). Ainsi, les descripteurs (1a) et (1h) du NQLS décrivent précisément cette capacité du leader à « agir avec équité, respect et intégrité » ainsi qu'à « entretenir des relations collégiales en modelant et en favorisant le dialogue ouvert et collaboratif ». En ce qui concerne l'influence idéalisée, le descripteur (8f) y est aussi lié puisqu'il s'agit de « veiller à ce que les opérations soient conformes aux dispositions de la législation, des politiques et des règlements provinciaux, et aux politiques et processus de l'autorité scolaire ». Afin de parvenir à démontrer l'influence idéalisée, il est primordial pour les leaders de démontrer des comportements spécifiques qui reflètent leurs valeurs et leurs croyances ainsi qu'un haut niveau d'orientation éthique et morale (Antonakis & House, 2013).

Le NQLS et la motivation inspirante (IM)

La motivation inspirante est présente dans les normes de qualités du leadership en Alberta puisque le point (3f) exige que le dirigeant soit en mesure « d'obtenir, diffuser et utiliser une gamme de données pour déterminer les progrès faits vers la réalisation des objectifs ». Cela vient se lier à la capacité du leader transformationnel de communiquer sa vision clairement et de démontrer son engagement vis-à-vis des objectifs fixés (Parker, 2018). D'ailleurs, le point (8f) mentionne également le besoin d'aligner « des pratiques, des procédures, des politiques, des décisions et des ressources sur la vision, les objectifs et les priorités de l'école et de l'autorité scolaire ». Sans compter que le fait d'être capable de bien communiquer les objectifs de l'école au personnel fera sans doute en sorte de « renforcer le partage de la responsabilité de la réussite de tous les élèves ». (4c) De surcroît, étant donné l'optimisme et l'enthousiasme qui exhibent ce type de leaders envers les objectifs à atteindre, les adeptes sont conséquemment motivés à répondre à des attentes élevées et à compléter les tâches nécessaires pour atteindre les objectifs fixés (Bass & Riggio, 2006). Cela est étroitement lié aux points (4d) et (4i) qui mettent l'emphase sur l'importance de « développer une culture d'attentes élevées à l'endroit de tous les élèves et de tout le personnel » et de « reconnaître les réalisations des élèves et du personnel ».

Le NQLS et la stimulation intellectuelle (IS)

La formulation de certains critères du NQLS répond aux caractéristiques de la stimulation intellectuelle du leadership transformationnel. En effet, plusieurs critères font référence à un administrateur qui accorde le support nécessaire à son personnel pour les encourager à utiliser leur propre esprit critique, et à essayer de nouvelles approches (Antonakis & House, 2013). Ces caractéristiques sont des éléments clés de la catégorie de stimulation intellectuelle du leadership transformationnel. Le fait de se sentir supporté et appuyé contribue certainement à « renforcer la capacité des enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves. » (6a) De ce fait, les descripteurs (3e) et (7e) demandent à ce que les administrateurs puissent « encourager l'innovation, faciliter le changement positif et appuyer l'engagement envers l'amélioration continue » et de « promouvoir le développement de l'esprit d'équipe et du leadership partagé chez les membres de la communauté scolaire ». Il est également pertinent de noter que l'une des composantes importantes de la stimulation intellectuelle est d'encourager les enseignants à faire

preuve de créativité et d'innovation en « pensant au vieux problèmes d'une nouvelle manière » (Pawar,2004, p.150). Le descripteur (6f) des normes NQLS suit bien ceci puisqu'il décrit un leader qui « facilite l'emploi de plusieurs technologies différentes pour soutenir l'apprentissage chez tous les élèves ».

Le NQLS et la considération individualisée (IC)

En analysant les normes du NQLS et les qualités associées à la considération individualisée du leadership transformationnel, plusieurs corrélations peuvent être établies. Effectivement, afin de faire preuve de considération individualisée, un directeur d'école devrait en théorie écouter attentivement les besoins individuels des enseignants et agir en tant que mentor en les aidants à devenir pleinement actualisés. À cette fin, le perfectionnement professionnel est donc mis au premier plan (Marzano, Waters, McNulty, 2005). Dans le même ordre d'idées, plusieurs descripteurs du (NQLS) y accordent aussi une importance capitale en inscrivant par exemple que le leader devrait « mettre en œuvre des processus de perfectionnement professionnel, de supervision et d'évaluation pour que tous les enseignants atteignent la Norme de qualité pour l'enseignement (6b) » et « offrir des soutiens, au besoin, pour le mentorat et l'encadrement des enseignants et membres de la direction (6d). » Parallèlement, un autre aspect important de la considération individualisée est le fait d'aider le personnel enseignant à résoudre des problèmes et à discuter ouvertement des conflits et sans crainte de représailles. Les personnes qui sont directement touchées par les décisions sont conséquemment impliquées dans le processus de prise de décision (Hauserman & Stick, 2013). Le gouvernement de l'Alberta démontre lui aussi une valorisation de ce type de climat à travers le critère suivant : « pratiquer la prise de décision consultative et collaborative éclairée par le dialogue ouvert et des perspectives multiples. » (7a) Cette valorisation apparaît aussi dans le critère (2b) qui nécessite du leader de « rechercher activement des rétroactions et des renseignements provenant de plusieurs sources différentes afin d'améliorer la pratique du leadership ». D'autre part, le NQLS énumère plusieurs points qui incitent à penser que la diversité, le sentiment d'appartenance et le bien-être de la communauté scolaire sont des débouchés désirables d'un leadership efficace. En effet, on peut lire dans ce document que pour répondre aux attentes du gouvernement, les administrateurs vont devoir: « (1b) faire preuve d'empathie et avoir un souci réel pour les autres; (1c) créer un environnement

d'apprentissage accueillant, bienveillant, respectueux et sécuritaire; (1f) s'engager en faveur de la santé et du bien-être de tous les enseignants, les membres du personnel et les élèves; et (4b) créer un environnement d'apprentissage inclusif où la diversité est valorisée, le sentiment d'appartenance est souligné et tous les élèves et tous les membres du personnel sont accueillis, entourés, respectés et en sécurité. »

Essentiellement, l'information présentée indique qu'il y a un fort lien de causalité entre les qualités associées au leadership transformationnel et les nouvelles normes de qualité pour le leadership scolaire établies par le gouvernement de l'Alberta. Ceci étant dit, étant donné que les enseignants et leur enseignement ont une forte incidence sur l'apprentissage et la réussite éducative des élèves, il devient particulièrement pertinent d'également recueillir leur point de vue (Labelle & Jacquin, 2018).

Chapitre 3. Méthodologie

Cette recherche quantitative vise à déterminer les qualités associées au leadership transformationnel qui sont le plus valorisées par les enseignants de l'Alberta. Afin de répondre à cette question, un questionnaire (Annexe 1) a été créé en fonction des caractéristiques telles que décrites par la littérature publiée à ce sujet. Ce type de recherche est approprié pour la problématique au sein de cette étude puisqu'elle se préoccupe des problèmes concrets qui ont un impact immédiat dans la société (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011). Dans le cas de cette recherche, l'impact sera ressenti immédiatement auprès des directeurs, directeurs adjoints, directions générales adjointes et surintendants de l'Alberta, puisque ceux-ci devront potentiellement ajuster leurs pratiques afin de répondre aux nouvelles exigences

Participants

Cette recherche s'est déroulée en Alberta. Les participants sont des enseignants de tous les niveaux travaillant dans la province. Après avoir obtenu l'approbation du bureau d'éthique dans la recherche de l'université de l'Alberta, un questionnaire a été publié dans des groupes réservés aux enseignants Albertains, sur le réseau social Facebook. Cette méthode de recrutement a été choisie puisque les réseaux sociaux permettent de recruter une multitude de participants rapidement, qui ont un bagage professionnel très différents les uns des autres. Aussi, le fait de recruter des participants étrangers qui n'ont aucun lien avec le chercheur donne l'occasion à ceux-ci d'exprimer leur point de vue librement, sans crainte. La consigne accompagnant le questionnaire demandait aux enseignants détenant un brevet d'enseignement de l'Alberta de répondre au questionnaire. En tout 100 participants font partie de notre échantillon. Les participants sont donc des enseignants provenant de partout en Alberta, qui enseignent une multitude de différents niveaux. Les réponses ont été acheminées au chercheur, de manière anonyme, ne permettant ainsi aucunement d'identifier les participants. D'ailleurs, la fonction de Google formulaire qui permet de collecter les adresses électroniques des répondants a été désactivée lors de la création du questionnaire. Les données sont stockées dans le compte Google du chercheur, et celles-ci sont protégées par un mot de passe confidentiel. Elles seront subséquemment détruites dans cinq ans, conformément aux politiques de l'Université de l'Alberta.

Instrument de cueillette des données

Un questionnaire (Annexe A) a été utilisé pour solliciter le point de vue des enseignants œuvrant en Alberta, puisque cet instrument de mesure permet de récolter plusieurs points de vue rapidement et efficacement. Aussi, le questionnaire facilite la tâche des répondants en réduisant leur travail d'écriture (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011). Le questionnaire a été créé en anglais, puisqu'il s'agit de la langue officielle de l'Alberta. Le but du questionnaire était de déterminer quelles caractéristiques associées au leadership transformationnel sont le plus valorisées par les enseignants. Le questionnaire est basé sur les quatre composantes du leadership transformationnel : l'influence idéalisée, la motivation inspirante, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée. Les participants qui ont choisi volontairement de répondre au questionnaire ont dû cliquer sur un lien les acheminant directement à un formulaire Google. Chaque question est présentée sous la forme d'une affirmation. Les répondants devaient déterminer à quel point la caractéristique du leadership transformationnelle décrite était importante pour eux. Pour ce faire, l'importance devait être jugée sur une échelle de Likert en 5 points allant de très important à pas du tout important. La première partie du questionnaire est un formulaire de consentement expliquant aux participants les lignes directrices de la recherche ainsi que le but de celle-ci. La deuxième partie est composée de 12 questions dont 3 questions pour chacune des 4 composantes du leadership transformationnel. Les questions ont été posées dans un ordre aléatoire, et malgré que les participants fussent au courant que les questions portaient sur le leadership transformationnel, il n'y avait aucune mention des quatre catégories.

Méthode d'analyse des résultats

Enfin, l'analyse des réponses au questionnaire a été effectuée à l'aide de graphiques produits par la fonction « analyse » de « Google formulaire ». Cette fonction crée automatiquement un diagramme à bande pour chacune des questions. Le diagramme créé indique la note attribuée par les répondants pour chacune des questions. Aussi, on retrouve sur le diagramme le nombre de personnes ayant octroyé la note en question. L'accès au questionnaire a été bloqué une fois que 100 enseignants avaient répondu, afin de permettre une analyse concise des données. Une fois que les données ont été reçues, les questions ont été traduites en français. J'ai par la suite remarqué que l'une des questions liées à la motivation inspirante n'avait reçu que 72 réponses puisque 28 enseignants ont oublié d'y répondre.

Par soucis d'exactitude, cette question a été supprimée des résultats. Ainsi l'analyse sera effectuée avec 11 questions.

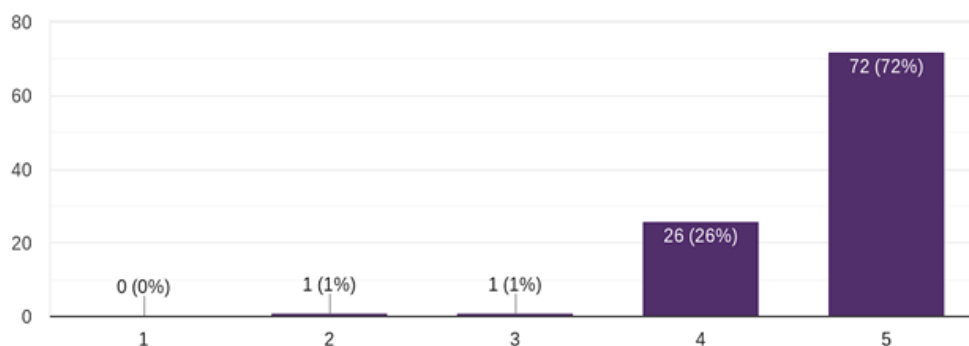
Chapitre 4 Présentation des résultats

Cette section présente les réponses choisies par les 100 répondants au sondage à propos du leadership transformationnel. Les enseignants qui ont répondu au questionnaire ont attribué une note d'importance à chacune des affirmations. Une note de cinq est attribuée lorsque l'enseignant juge que cette caractéristique professionnelle est très importante et convoitée chez un leader. Par opposition, la note de 1 est octroyée lorsque l'enseignant considère que la caractéristique en question est peu importante. Les données recueillies révèlent que les trois questions ayant reçu le plus de 5 (très important) sont celles liées à la considération individuelle. La question ayant reçu le moins de 5 en est une liée à la stimulation intellectuelle. Les tableaux qui suivent présentent les notes attribuées par les enseignants, à chacune des compétences décrites dans le questionnaire.

Résultats liés à l'influence idéalisée (II)

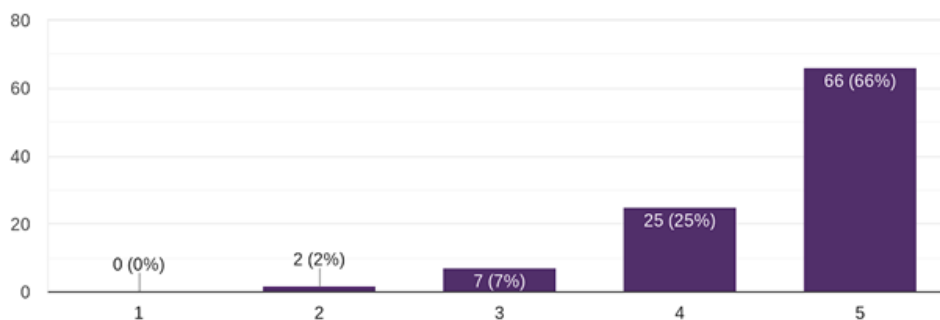
En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur possède les qualités qu'il s'attend que les membres de son équipe possèdent », 72% des répondants ont jugé que cette caractéristique professionnelle est très importante, et lui ont accordé la note de 5, 26% considèrent qu'elle mérite une note de 4, 1% pense que la note de 3 est appropriée et 1% a opté pour la note de 2.

Tableau 3. Répartition des réponses à la question 9



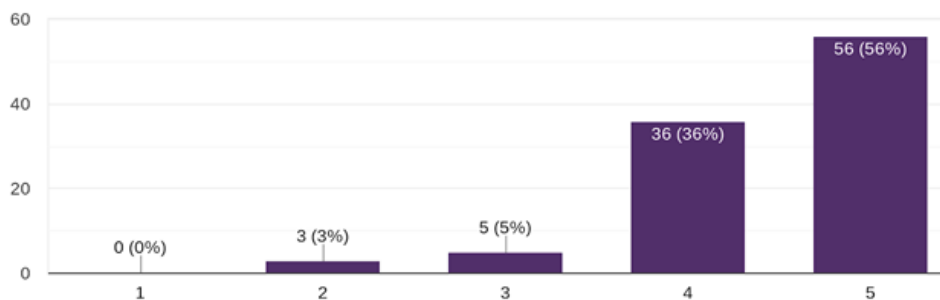
En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur gagne le respect des enseignants et leur confiance en passant de la parole aux actes », 66% des enseignants jugent que cette affirmation mérite la cote d'importance de 5, 25 % y ont attribué une note de 4, 7% la note de 3 et 2% ont opté pour la note de 2.

Tableau 4. Répartition des réponses à la question 8



En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur agisse en tant que mentor et serve de modèle », 56% des répondants ont jugé que cette caractéristique professionnelle est très importante, et lui ont accordé la note de 5, 36% considèrent qu'elle mérite une note de 4, 5% pensent que la note de 3 est appropriée et 3% ont choisi une note de 2.

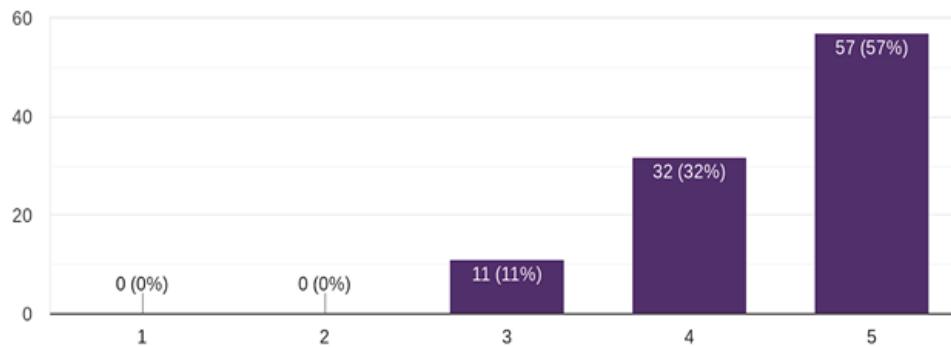
Tableau 5. Répartition des réponses à la question 1



Résultats liés à la motivation inspirante (IM)

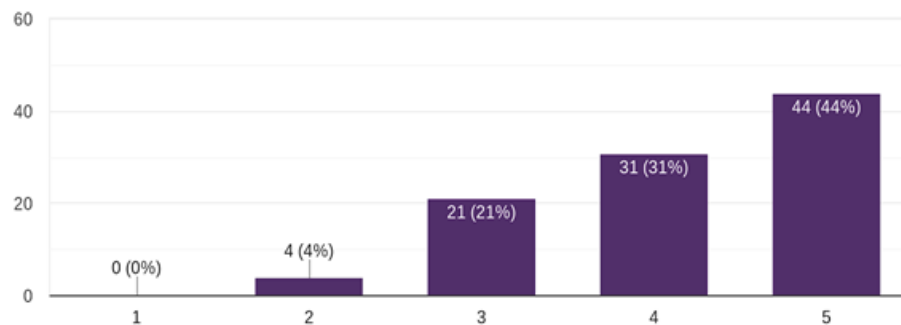
En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur soit optimiste, confiant et enthousiaste envers l'avenir de l'école », 57% des répondants ont jugé que cette caractéristique professionnelle est très importante, et lui ont accordé la note de 5, 32% considèrent qu'elle mérite une note de 4 et 11% pensent que la note de 3 est appropriée.

Tableau 6. Répartition des réponses à la question 10



En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur ait une vision inspirante qui soit communiquée clairement et qui favorise une constante amélioration de l'école », 44% des répondants ont jugé que cette caractéristique professionnelle est très importante, et lui ont accordé la note de 5. 31% considèrent qu'elle mérite une note de 4, 21% pensent que la note de 3 est appropriée et 4% ont choisi la note de 2.

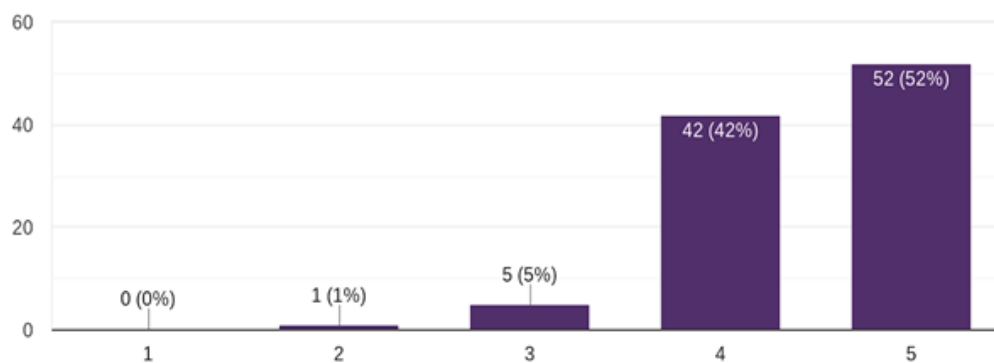
Tableau 7. Répartition des réponses à la question 11



Résultats liés à la stimulation intellectuelle (IS)

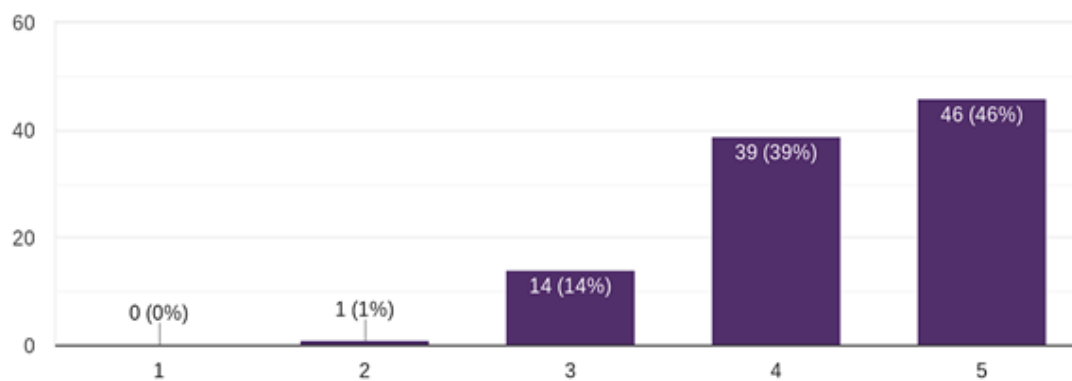
En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur encourage les enseignants à faire preuve d'innovation et de créativité et accueille leurs idées avec enthousiasme », 52% des répondants ont jugé que cette caractéristique professionnelle est très importante, et lui ont accordé la note de 5, 42% considèrent qu'elle mérite une note de 4, 5% pensent que la note de 3 est appropriée et 1% a choisi la note de 2.

Tableau 8. Répartition des réponses à la question 6



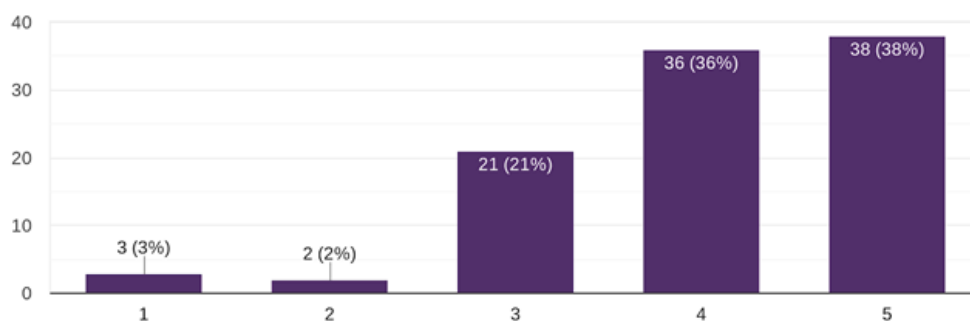
En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur encourage la créativité et la prise de risques pédagogiques », 46% des répondants ont jugé que cette caractéristique professionnelle est très importante, et lui ont accordé la note de 5, 39% considèrent qu'elle mérite une note de 4, 14% pensent que la note de 3 est appropriée et 1% a choisi la note de 2.

Tableau 9. Répartition des réponses à la question 4



En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur d'école célèbre les contributions individuelles en manifestant une reconnaissance de la diversité», 38% des répondants ont jugé que cette caractéristique professionnelle est très importante, et lui ont accordé la note de 5, 36% considèrent qu'elle mérite une note de 4, 21% pensent que la note de 3 est appropriée et 2% ont choisi la note de 2. La note de 1 a été attribuée par 3% des répondants.

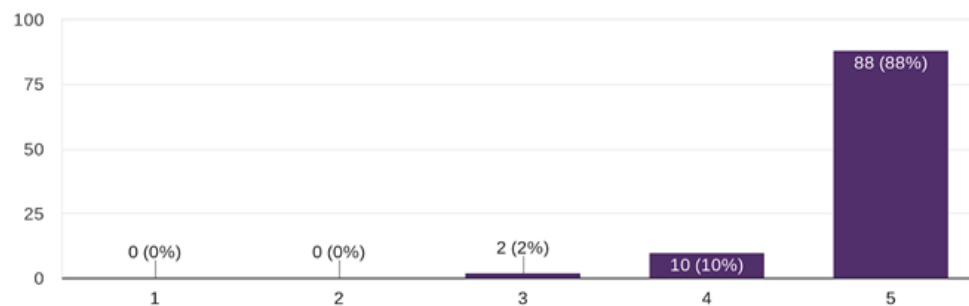
Tableau 10. Répartition des réponses à la question 2



Résultats liés à la considération individualisée (IC)

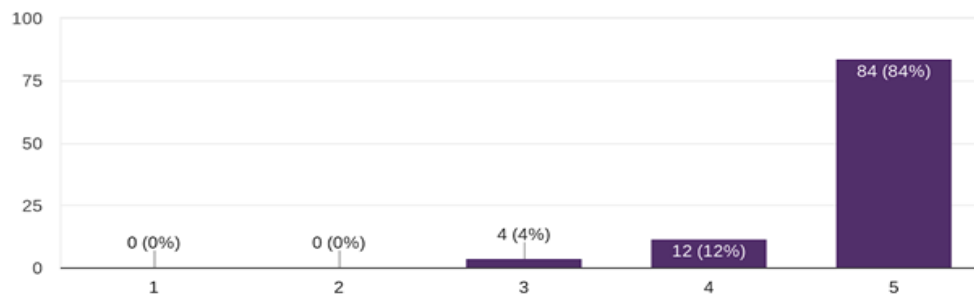
En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur démontre une réelle préoccupation pour le bien-être des membres du personnel », 88% des répondants ont jugé que cette caractéristique professionnelle est très importante, et lui ont accordé la note de 5, 10% considèrent qu'elle mérite une note de 4 et 2% pensent que la note de 3 est appropriée.

Tableau 11. Répartition des réponses à la question 5



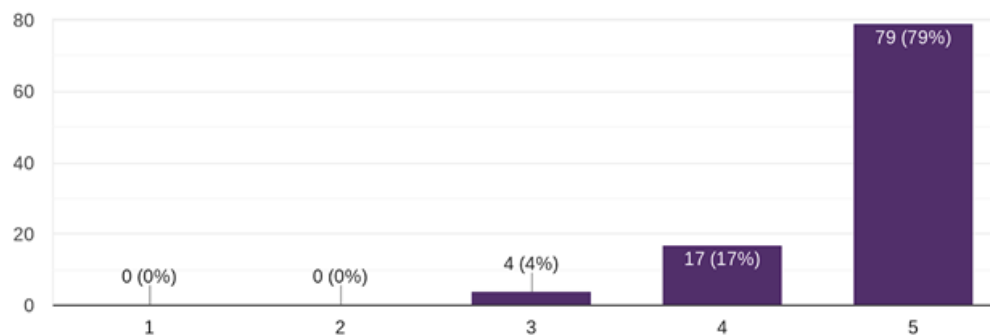
En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur soit à l'écoute des enseignants et se soucie de leurs préoccupations et de leurs besoins », 84% des répondants ont jugé que cette caractéristique professionnelle est très importante, et lui ont accordé la note de 5, 12% considèrent qu'elle mérite une note de 4 et 4% pensent que la note de 3 est appropriée.

Tableau 12. Répartition des réponses à la question 7



En réponse à la question « En tant qu'enseignant, il est important pour moi que mon directeur me supporte et soit empathique », 79% des répondants ont jugé que cette caractéristique professionnelle est très importante, et lui ont accordé la note de 5, 17% considèrent qu'elle mérite une note de 4 et 4% pensent que la note de 3 est appropriée.

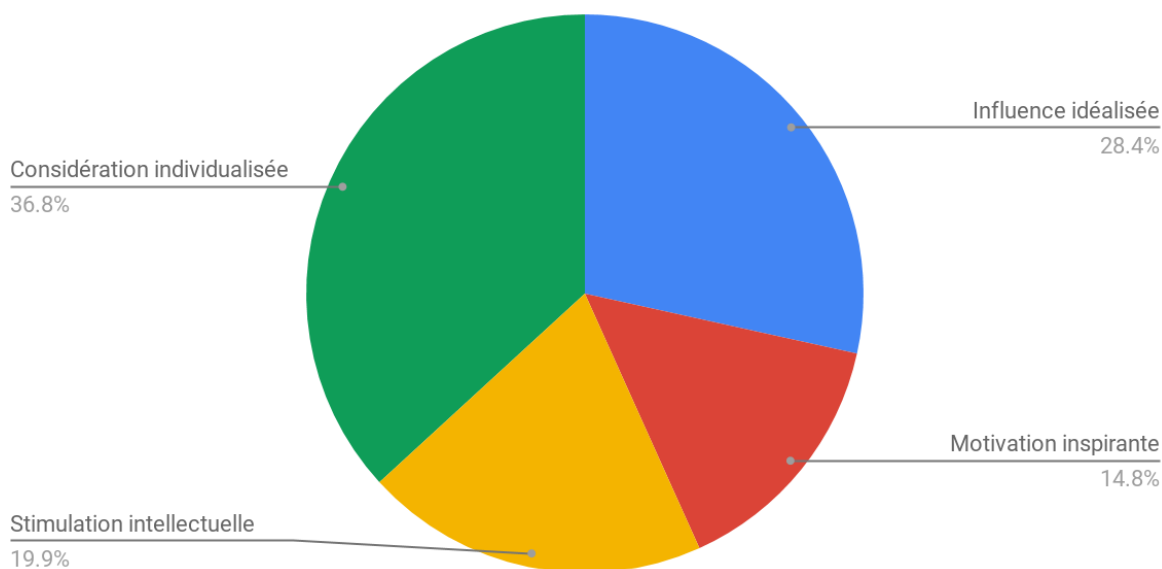
Tableau 13. Répartition des réponses à la question 3



Chapitre 5. Discussion et conclusion

Cette recherche a pour but de déterminer quelles caractéristiques associées au leadership transformationnel sont le plus valorisées par les enseignants de l'Alberta. Afin de déterminer la réponse à cette question, un questionnaire a été administré à 100 enseignants. Ces derniers devaient déterminer l'importance de chacune des affirmations en leur attribuant une note entre 1 et 5, 5 étant très important. À la lumière des résultats obtenus, 36.80 % des notes de 5 ont été allouées aux caractéristiques professionnelles liées à la considération individuelle, 28.44% à l'influence idéalisée, 19.94% à la stimulation intellectuelle et 14.81 % à la motivation inspirante.

Tableau 14. Répartition des notes de 5 attribuées par les enseignants



Le tableau 14 démontre qu'en première place, on retrouve les caractéristiques de la considération individualisée, en deuxième position on retrouve l'influence idéalisée, en troisième la stimulation intellectuelle en quatrième position, la motivation inspirante. Les résultats sont surprenants sachant que « parmi les composantes du leadership transformationnel, l'influence idéalisée et la motivation inspirante sont les plus efficaces et les plus satisfaisantes ; la considération individualisée l'est un peu moins » (Avolio & Bass, 2002). Les résultats démontrent que ce n'est clairement pas le cas dans ce cas-ci puisque la considération individualisée est la catégorie la plus populaire auprès de l'échantillon de cette recherche. Aussi, il a été dit qu'un « leadership efficace est associé aux catégories du MLQ d'influence idéalisée et de stimulation intellectuelle » (Hauserman & Stick, 2013). Le MLQ étant le « Multifactor Leadership Questionnaire », développé par Bruce Avolio et Bernard Bass. Malgré que l'influence idéalisée et la stimulation intellectuelle occupent respectivement la deuxième et troisième position de ce palmarès, ils ne sont pas les plus populaires. La catégorie la plus populaire est donc la considération individualisée, qui est également celle qui est le plus représenté dans le NQLS.

Première position : considération individualisée (IC)

La catégorie ayant reçu le plus de 5 (36.8%) décrit un leader qui démontre que le bien-être du personnel est une priorité pour lui, est à l'écoute des besoins et des préoccupations des enseignants et supporte les enseignants en étant empathique. Ces résultats sont expliqués par le fait que les enseignants sont plus satisfaits de leur environnement scolaire lorsque leur directeur les valorise en tant que partenaire et non seulement en tant que membre du personnel. En outre, les dirigeants qui font preuve de considération individualisée font davantage confiance aux capacités de leurs collaborateurs, ce qui influence positivement le climat scolaire. Les directeurs qui offrent des opportunités de développement professionnel augmenteront particulièrement la collaboration dans l'école. De plus, les administrateurs peuvent influencer le climat de l'école lorsqu'ils choisissent de nouer des relations de confiance et de coopération avec les enseignants, en particulier lorsqu'ils reconnaissent les besoins et les désirs individuels de leur personnel (Allan, Grigsby & Peters, 2015).

Deuxième position : Influence idéalisée (II)

Rappelons que l'influence idéalisée est démontrée lorsque le comportement de la direction de l'école à l'égard du personnel est favorable et encourageant. Celui-ci fournit un soutien individualisé et favorise une culture collaborative (Marks & Printy, 2003). Ce fait s'aligne avec les résultats qui démontrent qu'en deuxième position, ayant obtenu 28.44 % des notes de 5, on retrouve la motivation inspirante décrite comme étant un leader qui personnifie les qualités qu'il attend que son personnel possède, gagne le respect des autres en mettant en pratique ce qu'il prêche et est un mentor et un modèle pour les autres.

Troisième position : stimulation intellectuelle (IS)

En troisième position, on retrouve les caractéristiques de la stimulation intellectuelle, qui ont obtenu 19.94 % des notes de 5 attribuées par les répondants. Le leader décrit par ces caractéristiques encourage les enseignants à faire preuve d'innovation et de créativité tout en accueillant leurs idées avec plaisir. Aussi, le leader en question encourage les enseignants à prendre des risques sur le plan pédagogique et célèbre les contributions individuelles en manifestant une appréciation pour la diversité. La stimulation intellectuelle fait référence au comportement des leaders transformationnels qui encouragent les suiveurs à être créatifs et innovants en remettant en question les hypothèses et en essayant de voir les problèmes sous un angle différent. De cette manière, les directeurs transformationnels encouragent les enseignants à prendre des risques et à créer un environnement dans lequel les erreurs sont acceptables. En outre, la créativité est valorisée (Parker, 2018).

Quatrième position : motivation inspirante (IM)

En quatrième position, avec 14.81% des notes de 5 octroyées par les répondants, on retrouve les caractéristiques liées à la motivation inspirante. Les caractéristiques professionnelles énumérées dans le sondage décrivent un leader qui est optimiste, confiant et enthousiaste par rapport au futur de l'école. Aussi, ce leader a une vision inspirante qui vise une constante amélioration. La motivation inspirante est démontrée lorsque les directeurs motivent et responsabilisent les

enseignants. Lorsqu'un directeur d'école est enthousiasmé par une initiative particulière et affiche son optimisme quant à la possibilité d'atteindre les objectifs de l'école, les enseignants partagent cet enthousiasme et se consacrent davantage au processus. Les directeurs qui font preuve d'une grande motivation inspirante motivent également le personnel et soutiennent les projets futurs, ce qui a une influence positive sur la perception du climat scolaire par les enseignants (Allan, Grigsby & Peters, 2015).

En conclusion, cette étude révèle qu'en général les enseignants valorisent les qualités associées à la considération individualisée le plus, puisque les trois questions reliées à cette catégorie ont obtenu le plus de 5. Ainsi donc on peut en conclure que cette caractéristique du leadership transformationnel est très importante pour plusieurs enseignants albertains. Voici un résumé des questions classées en ordre de celles ayant reçues le plus de 5 (très important) à celles ayant reçu le moins.

1. (IC) 12.90 % des répondants pensent qu'il est très important que le directeur démontre que le bien-être du personnel est une priorité pour lui.
2. (IC) 12.32% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur soit à l'écoute de leurs besoins et de leurs préoccupations.
3. (IC) 11.58% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur les supporte et soit empathique.
4. (II) 10.56% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur personnifie les qualités qu'ils attendent de leur personnel.
5. (II) 9.68% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur gagne leur respect en mettant eux-mêmes en pratique ce qu'ils prêchent.
6. (IM) 8.36 % des répondants pensent qu'il est très important que le directeur soit optimiste, confiant et enthousiaste en ce qui concerne le futur de l'école.
7. (II) 8.21% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur soit un mentor et un modèle.
8. (IS) 7.62% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur encourage les enseignants à faire preuve d'innovation et de créativité et accueille leurs idées avec plaisir.

9. (IS) 6.74% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur encourage la créativité et la prise de risques pédagogiques.
10. (IM) 6.45 % des répondants pensent qu'il est très important que le directeur ait une vision inspirante qui vise une constante amélioration.
11. (IS) 5.57% des répondants pensent qu'il est très important que le directeur célèbre les contributions individuelles en manifestant une appréciation pour la diversité.

L'étude est cependant limitée par plusieurs facteurs. Tout d'abord, la taille de l'échantillon est peu représentative de la population des enseignants de l'Alberta. Aussi, étant donné que le questionnaire a été administré en ligne, il ne permet pas de saisir pleinement les sentiments des répondants ou de déterminer le profil de ceux-ci compte tenu de l'anonymat. De plus, il n'est pas possible de déterminer avec certitude que les personnes qui ont répondues au questionnaire sont en effet des enseignants. Cependant, cette première recherche nous donne des pistes d'intervention utiles pour des recherches subséquentes plus fines. En effet, il serait important de poursuivre la recherche à l'aide d'entrevues semi-dirigées avec un échantillon d'enseignant afin de brosser un tableau plus fin de la conception du leadership transformationnel chez les enseignants de l'Alberta. De plus, il serait pertinent d'examiner le point de vue des administrateurs eux-mêmes au sujet des nouvelles normes de qualité du leadership scolaire et de récolter leur point de vue à propos des qualités qu'ils pensent qui sont indispensables pour répondre aux attentes du ministère de l'éducation.

Bibliographie

Alberta Education. (2018). Overview of the Leadership Quality Standard. Consulté sur le site web d'Alberta Education: <https://education.alberta.ca/normes/norme-de-qualit%C3%A9-pour-le-leadership-scolaire/?searchMode=3>

Alberta Government. (2018). Education Stakeholder Provincial Satisfaction Survey. Consulté sur le site web d'Alberta Education: https://www.alberta.ca/education-stakeholder-provincial-satisfaction-surveys.aspx?utm_source=redirector

Alberta Education. (2018). Teaching Quality Standards. Consulté sur le site web d'Alberta Education: https://education.alberta.ca/media/3739620/standardsdoc-tqs-_fa-web-2018-01-17.pdf

Alberta Ministry of Education (2016). Results Analysis. Education annual report. <https://education.alberta.ca/media/3615900/results-analysis.pdf>

Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the Relationship Among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2). Récupéré sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083099.pdf>.

Antonakis, J & House, R. (2013), Addendum: A Re-Analysis of the Full-Range Leadership Theory – The Way Forward, in Bruce J. Avolio, Francis J. Yammarino (ed.) *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition (Monographs in Leadership and Management, Volume 5)* Emerald Group Publishing Limited, pp.35 - 37. <https://doi.org/10.1108/S1479-357120130000005006>

Avolio, B. J., et Bass, B. (2002). Developing Potential across a Full Range of Leadership: Cases on Transactional and Transformational Leadership. New Jersey, NJ: LEA Publishers.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press. Récupéré de <https://web-a-ebsohost-com.login.ezproxy.library.ualberta.ca/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzY2MTg4X19BTg2?sid=b800f317-5f8d-403f-a053-4e3dd2d0ffee@sessionmgr4009&vid=0&format=EB&rid=1>

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. 4th ed., Free Press hardcover ed. New York: Free Press.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. 2nd ed. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Blase, J., & Kirby, P. (1992). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Newbury Park, CA: Corwin.

Burns, J. MacGregor. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. & St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, (18), 63–76. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1005350ar>.

Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44. <https://journals-sagepub.com/login.ezproxy.library.ualberta.ca/doi/pdf/10.1177/0013161X96032001002>

Hallinger, & P. Heck, R., (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.). *Handbook of research on educational administration (2nd ed.)* (pp.141–162). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Hauserman, C., & Stick, S. (2013). The Leadership Teachers Want from Principals: Transformational. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 36(3), 184-203.

Hooper, M. A., & Bernhardt, V. L. (2016). *Creating capacity for learning and equity in schools : instructional, adaptive, and transformational leadership*.<https://ebookcentral.proquest.com>.

Ka, M. (2016). Minorités (in) visibles et leadership dans l'enseignement supérieur au Canada : Les expériences des leadeurs d'origine africaine. Récupéré de <http://summit.sfu.ca/item/16688>

Labelle, J. & Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46 (1), 179–206. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1047142ar>.

Langlois, L. & Lapointe, C. (2002). Le concept de leadership éducationnel. Origines et évolution. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 1-10). Montréal, Québec :Chenelière/McGrawHill.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–19.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effect: A replication. *School Leadership and Management*, 20(4), 415–434.

Leithwood K., Tomlinson D., Genge M. (1996) Transformational School Leadership. In: Leithwood K., Chapman J., Corson D., Hallinger P., Hart A. (eds) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer International Handbooks of Education, vol 1. Springer, Dordrecht.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397. [Récupéré de https://doi.org/10.1177/0013161X03253412](https://doi.org/10.1177/0013161X03253412)

Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association of Curriculum and Development.

Morin, R. & Dussault, M. (1999). Leadership de la direction et sentiment d'auto efficacité des enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(3), 373–392. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1016976ar>.

Noland, A., & Richards, K. (2014) The Relationship among Transformational Teaching and Student Motivation and Learning. *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 14, No.3, 2014, 5-20.

Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060434.pdf>

Northouse, P.G. (2001). *Leadership Theory and Practice*, second edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Parker, E. (2018) Transformational Leadership. In: Farazmand A. (eds) *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*. Springer, Cham. Récupéré de https://link-springer-com.login.ezproxy.library.ualberta.ca/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-31816-5_1343-1.pdf

Pawar, B. S. (2004). *Transformational leadership research: issues and implications*. [Bradford, England]: Emerald Group Pub. Récupéré de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ualberta/reader.action?docID=289897>

Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. 3e éd. Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

ANNEXE 1 : Questionnaire

Transformational Leadership: Teachers' perspective

1-As a teacher it is important to me that my principal acts as a mentor and serves as a role model. *

1 2 3 4 5

Not at all important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremely important
----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------

2-As a teacher it is important to me that my principal celebrates individual contributions by demonstrating an appreciation for diversity. *

1 2 3 4 5

Not at all important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremely important
----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------

3-As a teacher it is important to me that my principal is supportive and empathetic. *

1 2 3 4 5

Not at all important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremely important
----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------

4-As a teacher it is important to me that my principal encourages creativity and pedagogical risk taking. *

1 2 3 4 5

Not at all important	()	()	()	()	()	Extremely important
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	---------------------

5-As a teacher it is important to me that my principal demonstrates genuine concern for the well-being of the staff members. *

1 2 3 4 5

Not at all important	()	()	()	()	()	Extremely important
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	---------------------

6-As a teacher it is important to me that my principal encourages teachers to be innovative and creative, and welcomes their ideas. *

1 2 3 4 5

Not at all important	()	()	()	()	()	Extremely important
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	---------------------

7-As a teacher it is important to me that my principal listens to and cares about teacher's concerns and needs. *

1 2 3 4 5

Not at all important	()	()	()	()	()	Extremely important
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	---------------------

8-As a teacher it is important to me that my principal gains respect and trust by "walking the walk". *

1 2 3 4 5

Not at all important	()	()	()	()	()	Extremely important
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	---------------------

9-As a teacher it is important to me that my principal personifies the qualities they expect in their team. *

1 2 3 4 5

Not at all important	()	()	()	()	()	Extremely important
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	---------------------

10-As a teacher it is important to me that my principal is optimistic, confident and enthusiastic about the future. *

1 2 3 4 5

Not at all important	()	()	()	()	()	Extremely important
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	---------------------

11-As a teacher it is important to me that my principal has an inspiring vision that is communicated clearly, which fosters continuous improvement. *

1 2 3 4 5

Not at all important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremely important
----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------

12- As a teacher it is important to me that my principal shows the ability to point out the positive.

1 2 3 4 5

Not at all important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Extremely important
----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------

[Submit]

Powered by

