

Compétences, enjeux et défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement en contexte québécois de nouvelle gouvernance scolaire

Jean **Bernatchez**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Olivier **Lemieux**
Université Laval (Canada)

Competencies, issues, and political challenges associated with the
role of school principal in Quebec's new school governance context

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.940>

Résumé

Cet article analyse les compétences politiques nécessaires aux directions d'établissements scolaires du Québec à la suite de l'adoption des lois 40 (2020) et 23 (2023). S'appuyant, sur le plan théorique, sur l'approche cognitive et normative d'analyse des politiques publiques et sur les notions de communauté de politique publique, de décommunautarisation et de fast-politique, l'étude recourt, sur le plan méthodologique, à l'analyse documentaire et à l'observation participante. Sont mises en évidence trois compétences clés (capacitation, sens politique et agir éthique), ainsi que trois enjeux (gouvernance, gestion du changement et relations école-famille-communauté) et trois défis structurants (veille stratégique, action réflexive et courage politique), cela afin d'éclairer les nouvelles exigences de la fonction de direction scolaire.

Mots-clés

Compétences, enjeux, défis, politique, administration scolaire, gestion scolaire, gouvernance scolaire, direction d'établissement scolaire, Québec.

Abstract

This article analyzes the political skills required of school administrators in Quebec following the adoption of Bills 40 (2020) and 23 (2023). Drawing on the cognitive and normative approach to public policy analysis and on the theoretical concepts of public policy community, decommunization, and fast politics, the study uses documentary analysis and participant observation as its methodological tools. Three key competencies are highlighted (capacity building, political acumen, and ethical action), three issues (governance, change management, and school-family-community relations), and three structural challenges (strategic monitoring, reflective action, and political courage), to shed light on the new requirements of the school leadership role.

Keywords

Skills, issues, challenges, policy, school administration, school management, school governance, school leadership, Quebec.

Introduction et problématique

Au Québec, la direction d'établissement (DÉ) est un acteur pivot de la gestion et de la gouvernance scolaires. Ses fonctions et pouvoirs sont définis dans la *Loi sur l'instruction publique*. Sous l'autorité de la direction générale (DG) du centre de services scolaire (CSS), la direction d'école, de centre d'éducation des adultes ou de centre de formation professionnelle, assure la direction pédagogique et administrative de son établissement. Elle veille à l'application des décisions et des dispositions qui régissent le monde scolaire. La fonction de DÉ prévoit des rôles prescrits par les lois et règlements, des rôles manifestes qui s'actualisent dans le travail réel (Gravelle, 2012) et des rôles souhaités (Lalancette, 2014) sur la base d'attentes signifiées ou de compétences reconnues. Ces trois types de rôles conditionnent la nature des tâches des DÉ.

Ces tâches sont réalisées dans l'établissement scolaire, mais aussi à sa périphérie. Les environnements externes sont liés au territoire et à sa population, aux conditions socioéconomiques et culturelles, aux événements et aux conjonctures. Est complexe ce qui est multiple et incertain (Morin, 2014). La fonction de DÉ étant de plus en plus complexe, aussi commande-t-elle de développer un savoir, un savoir-faire et un savoir-être qui se déploient en un savoir-agir, c'est-à-dire en compétences mobilisées dans l'action.

Ces compétences sont déclinées dans les référentiels professionnels des DÉ. Le plus connu est celui du ministère de l'Éducation de 2008 dont l'actualisation est prévue en 2026. Le référentiel de la profession enseignante est prescriptif, mais celui de la profession de DÉ ne l'est pas. Cela explique qu'il existe au Québec plusieurs référentiels de compétences des gestionnaires scolaires.

Des compétences politiques sont prévues à ces référentiels, mais elles sont rarement déclinées de manière opératoire. Il est question de leadership stratégique, de sens politique ou de communication efficace. Le regroupement de plusieurs définitions glanées dans les dictionnaires usuels permet d'associer les compétences politiques à l'art et à la manière (un savoir-agir) d'exercer un pouvoir, une influence ou une autorité. Sont aussi politiques les enjeux et les défis liés à l'organisation et au gouvernement de la vie collective.

Notre objectif est de faire l'étude descriptive des compétences politiques que doivent développer les DÉ, des enjeux politiques auxquels elles sont confrontées et des défis politiques qu'elles doivent relever en contexte de nouvelle gouvernance scolaire qui se déploie au Québec depuis l'adoption des lois 40 en 2020 et 23 en 2023¹.

Sur le plan théorique, notre démarche est inspirée de l'approche cognitive et normative d'étude des politiques (Muller et Surel, 1998). Sur le plan méthodologique, nous avons recours à l'analyse documentaire qui consiste à présenter de manière concise des données contenues dans un corpus de documents : articles et rapports scientifiques, documents ministériels et institutionnels, textes administratifs et promotionnels, etc. Les articles scientifiques sont repérés grâce aux banques de données spécialisées en éducation (EBSCO, ERIC, Érudit, CAIRN et Google Scholar) avec entre autres les mots-clés associés à l'article. Les articles de journaux sont repérés grâce aux onglets *Éducation* des quotidiens (*Le Devoir*, *La Presse*, *Le Journal de Montréal*) et à la suite de requêtes Google. Les documents ministériels et institutionnels, les textes administratifs et promotionnels sont repérés sur les sites Web du gouvernement, du ministère de l'Éducation, des CSS et des autres organisations concernées. Nous avons aussi recours à l'observation participante par opportunité qui suppose « une participation pure, par le biais d'une conversion à la recherche [qui] devient observation. L'immersion est dès lors poussée, du fait du rôle joué au sein du groupe » (Bastien, 2007, p. 130). Cette stratégie de recherche s'explique par notre travail comme professeurs œuvrant en politiques de l'éducation dans le contexte des missions universitaires de formation, de recherche et de service à la collectivité. Cette opportunité nous permet de côtoyer en contexte de formation des centaines de DÉ et de personnes aspirant à exercer cette profession. Elle nous permet aussi d'interagir avec elles dans le cadre de chantiers de recherche-action. Cette opportunité nous permet enfin d'accompagner gracieusement plusieurs initiatives de changement planifié en contexte scolaire et de contribuer à l'élaboration du nouveau référentiel ministériel de compétences des DÉ.

Dans la première partie de notre article, nous apportons quelques précisions théoriques, contextuelles et conceptuelles préalables à l'étude descriptive des compétences, enjeux et défis politiques des DÉ du réseau public d'éducation québécois. Dans la deuxième partie, nous présentons ces compétences, enjeux et défis politiques. En conclusion, nous rappelons les idées qui se dégagent de notre étude et nous proposons quelques pistes de recherche futures.

Précisions théoriques, contextuelles et conceptuelles

Dans cette première partie, nous apportons des précisions théoriques, contextuelles et conceptuelles préalables à l'étude descriptive des compétences, enjeux et défis politiques des DÉ d'établissements scolaires publics du Québec. Sur le plan de la théorie, l'approche cognitive et normative d'étude des politiques (Muller et Surel, 1998) est présentée. Elle permet de distinguer trois modèles (ou *référentiels*) de fabrication des politiques d'éducation : la communauté de politique publique, la décommunautarisation et la *fast-politique* (Pons, 2022, 2024). Sur le plan du contexte, toute contextualisation nécessite de considérer au moins trois éléments (Feuerhahn, 2017) : l'échelle de l'analyse (le système scolaire québécois), la période concernée (entre 2020 et 2025) et la focale privilégiée (la gouvernance scolaire). Sur le plan des concepts, l'épithète « politique » confère un sens particulier aux compétences, enjeux et défis ici évoqués.

Théorie : l'approche cognitive et normative d'étude des politiques

Une politique est un programme d'action fondé sur des idées et mis en acte par des acteurs afin de mettre de l'ordre ou de résoudre un problème dans un secteur (Muller et Surel, 1998). La mise en acte d'une politique scolaire est complexe. Ce n'est pas la simple application des décisions prises par l'État (Van Zanten, 2017), mais « un travail d'interprétation (soit de mise en sens du contenu de la politique par les publics concernés, notamment les directions et enseignants des établissements scolaires), mais aussi un travail de traduction (soit la mise en place de solutions) » (Maroy, Lessard et Fouquet-Chauprade, 2022, p. 13).

L'approche cognitive et normative s'intéresse aux idées sous-jacentes aux politiques. C'est une approche idéelle (fondée sur les idées) qui doit être couplée à une approche actionnelle (fondée sur les actions) pour analyser l'action publique. Ces idées se traduisent dans un *référentiel*, à savoir une *vision du monde* qui conditionne l'action. Un référentiel peut être défini grâce à l'analyse des normes, des valeurs, des algorithmes et des images associés à une politique, cela sur le temps long afin d'apprécier les continuités et les ruptures (Muller et Surel, 1998).

Cette analyse se traduit en un récit (Radaelli, 2000), c'est-à-dire une histoire causale qui relie les éléments cognitifs rattachés à une politique, rendant ainsi compréhensibles les problèmes que la politique entend régler et les solutions qu'elle envisage. Par exemple, les politiques québécoises visant à contrer le décrochage scolaire sont fondées sur l'histoire causale suggérant qu'il s'agit là d'un problème de société important puisqu'il entraîne des conséquences néfastes sur les plans personnel, social et économique. Lorsqu'une histoire causale n'est pas contestée par les acteurs du secteur, elle devient une évidence qui légitime l'action (Maroy, Lessard et Fouquet-Chauprade, 2022). Un récit peut être spécifique à une politique particulière, par exemple celle liée au décrochage scolaire, ou il peut s'agir de métarécits généraux qui contribuent à légitimer toute une gamme de politiques.

Considérant les métarécits concernant les politiques d'éducation, celui du **Centre national d'étude des systèmes scolaires** (CNESCO) s'avère le plus pertinent pour notre étude (Maroy, Lessard et Fouquet-Chauprade, 2022). Le CNESCO « analyse et accompagne des **politiques et pratiques éducatives**. Il vise à améliorer la connaissance des systèmes scolaires français et étrangers afin de créer des dynamiques

de changement dans l'école » (CNESCO, 2025). Son métarécit est fondé sur les travaux de Pons (2022, 2024) consacrés aux politiques d'éducation de la France, mais qui, en raison d'une convergence mondiale des politiques, traduit aussi une situation observée au Québec.

Pons (2022, 2024) distingue trois modèles (ou *référentiels*) de *fabrique* des politiques d'éducation qui apparaissent dans le temps, mais qui se superposent plutôt que se succèdent : la communauté de politique publique, la décommunautarisation et la *fast-politique*. L'auteur utilise le terme « fabrique » car la logique observée s'apparente à un bricolage.

La fabrique des politiques publiques en éducation [...] obéit [...] à ce schéma [...] : des acteurs bricolent [...] des solutions de politique publique à des problèmes qu'ils contribuent eux-mêmes à définir [...], tout l'enjeu [...] étant de diffuser ces problèmes et solutions ainsi couplés et de construire des coalitions d'acteurs. (Pons, 2024, p. 9)

Le modèle de la communauté de politique publique suppose que les politiques sont fabriquées par un réseau d'acteurs ministériels, de syndicats et d'associations. Jusqu'aux années 1980, l'éducation est gouvernée selon une logique bureaucratique : une même règle s'applique partout.

Le modèle de la décommunautarisation émerge avec les transformations observées à compter des années 1980 avec le phénomène de globalisation (*globalization*) (Levitt, 1983) qui contribue à déconstruire le modèle précédent. « Cette déconstruction passe par une désectorisation, une dénationalisation, une dérégulation, une désétatisation et [...] une dématérialisation de la fabrique des politiques d'éducation » (Pons, 2022, p. 6).

Le modèle de la *fast-politique* propose des temporalités de plus en plus courtes. À compter des années 2000, la mise en acte des politiques d'éducation s'accélère et s'effectue dans l'urgence. La politique se focalise sur des réformes adaptées au néolibéralisme (Amable, 2023). Une réforme est une politique qui s'appuie sur « une décision [...] intentionnelle, planifiée, prise par une autorité formelle, destinée à changer durablement la totalité ou une dimension importante du processus éducatif » (Pons, 2022, p. 12). Elle s'appuie sur des réseaux d'acteurs mondialisés (OCDE, UNESCO) qui proposent des solutions clés en main tirées de comparaisons internationales. Les réformes *procédurales* touchent les structures organisationnelles, règles de fonctionnement et modes de gouvernance et les réformes *substantielles* concernent la dimension pédagogique du système scolaire (Lessard et Carpentier, 2015).

La réforme de la gouvernance scolaire de 2020 (loi 40) est *procédurale*. La réforme de 2023 (loi 23) est *procédurale* et *substantielle*. Toutes deux s'inscrivent dans le modèle de la *fast-politique* avec la formule du *puzzle accéléré*.

Par ce terme, nous désignons un mode de fabrique selon lequel les gouvernants avancent par petites touches successives rapides sur des dossiers qu'ils dépolitisent en les présentant comme très techniques, apparemment déconnectés les uns des autres [...]. Néanmoins, [...] une fois mis bout à bout, ces dossiers dessinent progressivement un changement structurel et politique de plus grande ampleur dont les parties prenantes [*stakeholders*] [...] ne mesurent pas forcément d'emblée les tenants et aboutissants. (Pons, 2024, p. 103)

Ces réformes ont une incidence sur les compétences, les enjeux et les défis politiques associés aux directions d'établissements scolaires du Québec.

Contexte : réformes récentes de la gouvernance scolaire au Québec

Le Québec regroupe plus de neuf millions de personnes (ISQ, 2025). Selon la loi constitutionnelle canadienne, l'éducation est de juridiction provinciale. Le système scolaire québécois (préscolaire, primaire et secondaire) rejoint 1,4 million d'élèves (en formation générale des jeunes, des adultes et en formation professionnelle) répartis dans 3164 établissements dont 87 % sont du réseau public (Gouvernement du Québec, 2025). La gouvernance scolaire s'exerce à travers trois niveaux d'instances : centrales, intermédiaires et locales.

Les instances centrales se composent de l'Assemblée nationale, du gouvernement, du ministre de l'Éducation et de son ministère ainsi que d'organismes consultatifs. Depuis 2018, le gouvernement majoritaire, réélu en 2022, est formé par la Coalition Avenir Québec (CAQ). Créé en 2011, ce parti est de mouvance nationaliste-conservatrice. Bien qu'historiquement, le ministre de l'Éducation ne soit en poste que deux ans en moyenne, il y a une relative stabilité dans le gouvernement de la CAQ. Le ministre Jean-François Roberge (initiateur de la loi 40) est en poste durant tout le premier mandat (2018-2022) et le ministre Bernard Drainville (initiateur de la loi 23) l'est depuis le début du second mandat (2022-2025) jusqu'au moment où la ministre Sonia Lebel prend le relais.

Les instances intermédiaires correspondent aux CSS, appelés commissions scolaires jusqu'en 2020. Ils sont gérés par un conseil d'administration (CA) plutôt que par un conseil de commissaires élus. Une DG gère les activités du CSS en collaboration avec plusieurs unités administratives. Il y a aussi l'apport des comités consultatifs : Comité de parents, Comité de répartition des ressources instauré en 2016, Comité d'engagement pour la réussite des élèves créé en 2020, Comité consultatif de gestion, Comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et Comité consultatif de transport.

Les instances locales font référence aux établissements scolaires. Ceux-ci sont gérés par un Conseil d'établissement et une direction d'établissement. Il existe au sein des établissements différents comités consultatifs, dont l'Assemblée de parents, le Conseil des élèves et plusieurs comités *ad hoc* organisés autour des principes de démocratie participative.

Une analyse historique de la gouvernance scolaire (Lemieux et Bernatchez, 2022a) met en lumière quatre tendances : 1) le caractère dualiste du système avec le référent confessionnel, puis le référent linguistique, et la coexistence des réseaux public et privé ; 2) la volonté d'accès à l'éducation ; 3) la démocratisation de l'éducation et de ses institutions, dans le sillage de la Révolution tranquille des années 1960 ; 4) la recherche d'efficience du système, à compter des années 1980.

La réforme *procédurale* de la gouvernance scolaire de 2020 modifie les rôles et les responsabilités des instances. La loi 40 abolit les élections scolaires ; transforme les commissions scolaires en CSS ; confie la gestion du CSS à un CA formé à parité de membres du personnel, de parents et de représentants de la communauté ; crée un Comité d'engagement pour la réussite des élèves. La mise en acte de cette réforme est ralentie par la crise de la COVID-19 (Lemieux, Bernatchez et Delobbe, 2023 ; Bernatchez, Lemieux et Delobbe, 2021). Ainsi, malgré l'importance des changements apportés, leur effet sur le

travail des DÉ demeure modeste. En outre, la mise en vigueur en 2022 d'un règlement sur l'éthique et la déontologie impose un strict devoir de loyauté à l'endroit de l'organisation (le CSS) plutôt qu'à l'endroit de l'institution (l'École). Il conduit à l'implosion de certains CA avec la démission de membres parents, aussi déçus que leur rôle se résume à du *rubber stamping* (Lemieux et Bernatchez, 2022). Cette réforme n'est pas évaluée avant de passer à la suivante en 2023, ce qui n'est pas inhabituel.

Les politiques d'éducation ne sont pas [...] le fruit de la pensée de gouvernants éclairés [...] qui feraient systématiquement le bilan des réformes passées, analyseraient méticuleusement les options qui se présentent à eux [...] proposeraient un projet de réforme bien formalisé et assis sur des instruments de planification éprouvés, maîtriseraient les étapes de sa conception et de sa mise en œuvre [...] et évalueraient à terme les effets de celle-ci. (Pons, 2024, p. 8-9)

Le modèle du *puzzle accéléré* traduit aussi l'initiative du ministre Drainville avec la loi 23 de 2023. Elle confie au ministre le pouvoir de nommer et de destituer la DG de chaque CSS; de pourvoir un poste vacant au sein du CA; d'annuler une décision d'un CSS et de prendre celle qui aurait dû être prise; de conclure une entente de gestion et d'imputabilité avec les CSS contenant des indicateurs nationaux; de déterminer les normes de dispensation à distance des services éducatifs; de prévoir les modalités relatives à la formation continue obligatoire des personnes enseignantes; de créer l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ) ayant pour mission de promouvoir l'excellence des services de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire; de circonscrire la fonction du Conseil supérieur de l'éducation qui devient le Conseil de l'enseignement supérieur; de désigner un système de dépôt de données et d'obliger les CSS à y recourir. À ces intentions s'ajoute l'abolition du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (Lemieux et al., 2023) et l'instauration de voies accélérées d'obtention du brevet d'enseignement. Cette réforme est *procédurale*, mais aussi *substantielle* car elle influe sur la dimension pédagogique du système scolaire.

Concepts : compétences, enjeux et défis politiques

Le concept de « politique » est polysémique. Leca (2012) propose trois définitions en recourant aux nuances de la langue anglaise. 1) Les *politics* font référence à ce qui se passe dans l'État, aux positions sociales des élites et à leur compétition pour la conquête du pouvoir, aux stratégies d'influence et d'exercice de l'autorité, à la politisation des clivages sociaux et à l'interaction de l'État avec son environnement sociétal. 2) Les *policies* sont associées aux programmes d'action de l'État quand il traite les problèmes et cherche à mettre de l'ordre dans des secteurs. 3) Les *polities* sont un ensemble de choix collectifs liant les individus et les organisations à la règle de l'appartenance obligatoire, cette caractéristique s'appliquant à toutes les entités politiques.

Ces définitions peuvent être traduites dans la fonction de DÉ. 1) Grâce à différents types de leadership (Poirel, Lauzon et Clément, 2020), les DÉ exercent un pouvoir, une influence et une autorité. Elles interagissent aussi avec l'environnement sociétal. 2) Les DÉ sont responsables de mettre en acte localement les politiques d'éducation. Plus encore, elles les coproduisent (Ball et al., 2011). C'est ce qui justifie de mobiliser la notion de mise en acte des politiques (*enactment*) plutôt que celle de mise en œuvre (*implementation*) puisque les acteurs locaux tendent à faire fonctionner la politique et ainsi à la coproduire. 3) Les DÉ, dans le cadre de leur fonction et grâce à leur formation, à leur expérience et à

leur expertise, contribuent aux choix collectifs et à la gouvernance scolaire, considérant que l'éducation est un bien commun.

Le concept de « compétence » traduit : 1) un *savoir-agir* puisque c'est dans l'action qu'une compétence se définit; 2) *contextualisé* car il se déploie dans un contexte donné; 3) *qui requiert la mobilisation de ressources* internes (connaissances, expériences, habiletés) et de ressources externes (matérielles, humaines, temporelles); 4) *et qui se manifeste dans une performance*, l'action performante étant une action réussie (Basque, 2015). La capacitation, le sens politique et l'agir éthique sont des compétences politiques.

« L'enjeu est un espace de sens où les idées et les valeurs s'actualisent en actions, où se cristallisent les convergences et les divergences entre les opinions et les intérêts des acteurs » (Bernatchez, 2017, p. 527). Des opinions divergentes et convergentes sont observées quant aux principes et aux modalités d'administration, de gestion et de gouvernance scolaires, de gestion du changement et des crises, dans les relations école-famille-communauté.

Un défi est une chose difficile à réaliser. Il se présente comme une approche d'innovation ouverte conçue pour attirer les idées dans le but d'accroître les capacités de résolution de problèmes. « Les défis visent à résoudre de grands problèmes et à accélérer les progrès vers des objectifs ambitieux, et permettent généralement de réaliser des percées décisives dans la connaissance et la pratique humaines » (Impact Canada, 2025). La veille stratégique, l'action réflexive et le courage politique sont des défis que les DÉ sont invitées à relever.

En bref

La compréhension des compétences, des enjeux et des défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement scolaire au Québec repose sur une articulation entre théorie, contexte et concepts. L'approche cognitive et normative permet d'analyser les réformes éducatives comme des constructions inscrites dans des référentiels tels que la communauté de politique publique, la décommunautarisation et la *fast-politique*. Le contexte québécois, marqué par les réformes de la gouvernance scolaire attribuables aux lois 40 et 23, révèle une accélération des changements et une reconfiguration des rôles et des responsabilités des acteurs. Enfin, les concepts mobilisés – politique, compétence, enjeu et défi – permettent d'éclairer le travail des DÉ dans un système scolaire en mutation. Ensemble, ces concepts offrent une grille d'analyse pertinente pour comprendre les exigences de la fonction de DÉ en milieu scolaire québécois.

Compétences, enjeux et défis politiques

Dans cette deuxième partie, nous définissons d'abord trois importantes compétences politiques : la capacitation, le sens politique et l'agir éthique. Nous analysons ensuite trois grands enjeux politiques liés respectivement à l'administration, à la gestion et à la gouvernance scolaires, à la gestion du changement et des crises et aux relations école-famille-communauté. Nous présentons enfin trois défis politiques d'envergure que doivent relever les DÉ : pratiquer la veille stratégique, mobiliser l'action réflexive et faire preuve de courage politique.

Compétences politiques

Une compétence est un savoir-agir contextualisé qui requiert la mobilisation de ressources et qui se manifeste dans une performance (Basque, 2015). La capacitation, le sens politique et l'agir éthique sont des compétences politiques.

La capacitation

La capacitation (*empowerment*), ou pouvoir d'agir, est une dynamique contextualisée par laquelle un individu prend le contrôle sur les événements professionnels qui le concernent. Une revue des écrits portant sur la capacitation et le travail des DÉ permet cette définition du concept.

Un individu démontrant de l'empowerment (a) trouve une signification dans son engagement par rapport à son rôle dans l'organisation (b) se sent efficace en ce qui concerne ses habiletés et capacités face à son travail (c) fait preuve de détermination concernant les moyens spécifiques pour atteindre un résultat dans les limites de son rôle et (d) croit qu'un individu possède un contrôle sur les résultats désirés, donc qu'il peut avoir un impact sur un plus large environnement. (Spreitzer, 1992, p. 26, traduction, cité dans Chevrier, 2014, p. 67)

Une enquête auprès des DÉ quant à leur perception du Comité de répartition des ressources (CRR) (Boucher, Bernatchez et Lemieux, 2021) suggère que le CRR renforce leur pouvoir d'influence. Une majorité d'entre elles (64 %) considère que cette influence est de plus en plus grande depuis la création du CRR en 2016, à mesure du développement de leur expertise sur les dossiers traités. En outre, la mise en œuvre de cette initiative s'avère complexe. L'un des écueils est en lien avec la capacitation des DÉ, leur désir et leur aptitude à exercer pleinement les pouvoirs qui leur sont confiés. C'est donc une compétence politique qu'il leur faut développer davantage, notamment sur le plan de la capacité psychologique à assumer le pouvoir d'agir.

Le sens politique

Le sens politique est l'art et la manière de « repérer, comprendre et prendre en considération les enjeux propres à son milieu organisationnel pour y manœuvrer stratégiquement [afin de] soutenir le succès de ses idées, optimiser l'atteinte des résultats communs par des moyens légitimes et influencer positivement le cours des choses » (AtamCo, 2015). C'est une dimension du leadership, cette capacité d'influence des DÉ sur autrui (Poirel et Mamprin, 2023). Le modèle conceptuel sur l'actualisation du leadership est utile dans un contexte de développement des compétences professionnelles des DÉ. Il suppose

la capacité des DÉ à se construire une identité professionnelle affirmée fondée sur des valeurs, sur sa personnalité et ses compétences émotionnelles (prendre conscience), à analyser son milieu afin d'être en mesure de prendre les meilleures décisions de gestion (analyser) et à favoriser une confiance relationnelle avec les membres de son équipe et la communauté (agir). (Poirel, Lauzon et Clément, 2020, p. 3-4)

Le sens politique impose de comprendre les enjeux scolaires et d'agir de manière efficace. Il implique de cultiver le pouvoir d'influence positive ; d'adopter une vision stratégique globale avec la capacité de se détacher de l'opérationnel ; d'entretenir un réseau de contacts et d'alliés ; de développer ses compétences émotionnelles ; d'inspirer la confiance des autres et de développer son courage politique (AtamCo, 2015).

L'agir éthique

L'« éthique » est un concept distinct de celui de « morale », conditionnée par des normes prescrites, ou de celui de « déontologie », associée à des normes appliquées à une pratique professionnelle. L'éthique est un « exercice de jugement qui s'appuie sur des valeurs à actualiser en tenant compte de leur rapport aux normes » (St-Vincent, 2017, p. 9). « L'agir éthique est la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs, les principes et les normes qu'elle sous-tend ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui » (St-Vincent, 2017, p. 11).

La DÉ doit être attentive aux enjeux éthiques dans son environnement et contribuer à résoudre les problèmes éthiques, définis comme des conflits de valeurs amenant un dilemme qui exige une décision et un choix d'actions (St-Vincent, 2017). Il existe des modèles de délibération éthique avec lesquels doivent être familières les DÉ, notamment celui de Legault (1999). La DÉ doit aussi instaurer une culture éthique dans son établissement, laquelle permet « de se doter d'un langage commun et de dispositifs de réflexion et d'actions en ce qui a trait à l'agir éthique en s'assurant de la correspondance avec la mission de l'établissement scolaire » (St-Vincent, 2017, p. 103).

Plus qu'un mode de résolution de problèmes, l'agir éthique des DÉ est une compétence politique qui mobilise une visée éthique, c'est-à-dire un cadre fondé sur des valeurs fortes qui animent l'être et l'agir de la personne concernée. L'un des cadres éthiques les plus pertinents est celui de Ricoeur (1990), qui suppose de mener une vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes.

Enjeux politiques

Un enjeu est un espace de sens où se cristallisent les convergences et les divergences entre les acteurs. Des opinions contrastées sont observées quant aux principes et aux modalités d'administration, de gestion et de gouvernance scolaires, de gestion du changement et des crises et dans les relations école-famille-communauté.

Administration, gestion et gouvernance scolaires

Le concept « administration » a pour origine le mot latin *administrare* qui veut dire servir. L'administration scolaire fait référence aux grandes dimensions du pilotage du système (vision, mission, culture, etc.). Le concept « gestion » provient du mot latin *gestio* qui désigne l'action d'exécuter. Il s'agit de coordonner les activités et de déployer les ressources (financières, humaines, matérielles, etc.) afin d'atteindre les objectifs fixés. En outre, la gouvernance scolaire fait référence

à un processus de coordination qui permet à l'exercice des pouvoirs politiques [...] et administratifs de s'effectuer à tous les niveaux de la structure du système national, régional et local par différents acteurs disposant à des degrés divers de pouvoirs de décision. Elle se traduit [...] par une participation accrue de la société civile [...] à l'élaboration des décisions et à leur mise en œuvre (OQLF, 2025).

Le recours à la nouvelle gestion publique (NGP) imposé en contexte scolaire est un enjeu politique puisque ce recours est lié à une contrainte dictée par l'instance politique centrale. La NGP étant un paradigme conflictuel (Bernatchez, 2020), aussi les opinions quant à sa pertinence et à son efficacité sont-elles contrastées. Les acteurs scolaires sont aux premières loges pour juger des avantages et des inconvénients du modèle.

Au tournant des années 2000, la NGP remplace progressivement le modèle d'administration publique bureaucratique. Le mouvement est international et présente trois dimensions : il renforce la vision où l'école n'est plus pensée comme une institution, mais comme un système de production ; les objectifs du système sont rendus opératoires grâce à des données quantifiées qui deviennent des cibles à atteindre ; sont mis en place des instruments d'action publique conséquents avec cette vision et des outils d'évaluation de la performance (Maroy, 2013). En milieu scolaire québécois, la NGP se traduit par la gestion axée sur les résultats ; l'externalisation de services ; l'utilisation des technologies à l'interne (Intranet) et à l'externe (Internet) ; la comptabilité analytique et le marketing public (Bernatchez, 2020). La NGP se déploie de manière hiérarchique, chaque orientation, objectif ou cible du palier inférieur devant être conforme avec celui du palier supérieur : plan stratégique du ministère de l'Éducation, plan d'engagement vers la réussite du CSS et projet éducatif de l'établissement scolaire. S'ajoute à cela depuis 2023 la conclusion d'une entente de gestion et d'imputabilité entre le ministère de l'Éducation et chaque CSS contenant des indicateurs de performance nationaux.

Gestion du changement et des crises

L'injonction au changement et à l'innovation est constante, bien que tout changement ne soit pas souhaitable. Certaines pratiques de gestion fonctionnent bien et il est inapproprié de les changer sur le motif de vouloir faire différemment. Un même changement peut être connoté positivement ou négativement, selon le locuteur. Rhéaume (2002, p. 66) propose en outre une définition neutre du changement : « passage d'un état x défini à un temps t , vers un état x^1 à un temps t^1 , où x et x^1 [représentent] un être humain ou un milieu social qui [...] devient à la fois autre chose et la même ». Autre chose et la même : l'école du Soleil change, mais demeure l'école du Soleil. « Sinon, il y a plus que du changement : il y a disparition et émergence d'une autre réalité [...]. L'enjeu identitaire, personnel ou social, est, dans ce contexte, au cœur de la notion de changement » (Rhéaume, 2002, p. 66).

Les crises révèlent les fragilités d'une organisation. L'usage extensif du concept de crise génère une confusion. Libaert (2018) suggère une échelle de gravité : la crise est plus grave qu'un incident ou un accident, mais ne relève pas de la catastrophe. Ces événements présentent des risques dont la gestion vise à rationaliser la prise de décisions à partir de données. Une crise est la cristallisation d'un risque suivant un événement déclencheur. Cette cristallisation perturbe l'organisation par sa soudaineté, son incertitude, son effet et générant de rapides changements (Libaert, 2018). La gestion de crises est « un processus [...] visant à prévenir ou amoindrir les effets négatifs des crises en protégeant les organisations et les parties prenantes de différents dommages » (Bergamo, 2017, p. 47). La gestion de crises aspire aussi à maximiser ses possibles effets positifs (Boumram, 2010).

Les DÉ pratiquent la gestion du changement descendant (elles pilotent le changement planifié dans leur établissement), ascendant (elles accompagnent leur équipe-école dans les opérations de changement émergent) ou hybride des deux genres (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021). Une enquête auprès des DÉ réalisée après la première année scolaire suivant le début de la crise de la COVID-19 (Lemieux,

Bernatchez et Delobbe, 2023 ; Bernatchez, Lemieux et Delobbe, 2021) suggère qu'une même crise est vécue différemment par elles, considérant leur expérience, leur personnalité et leur tolérance au risque : pour certaines, la crise est déstabilisante et insécurisante et pour d'autres, elle est stimulante et occasion d'apprentissages.

Relations école-famille-communauté

L'enjeu des relations école-famille-communauté s'avère important au Québec depuis le tournant des années 2000.

Ce rapprochement entre les divers milieux de vie des jeunes est devenu impérieux compte tenu des nombreux changements démographiques qui touchent les familles, de l'accroissement de l'écart entre les riches et les pauvres, des exigences des milieux de travail et de la diversité ainsi que de la complexité grandissante des problèmes des jeunes et de leurs familles. (Deslandes, 2011)

Selon le modèle écosystémique mobilisé pour définir et justifier les partenariats, les conditions de l'environnement externe sont aussi déterminantes pour la réussite scolaire que celles de l'environnement interne. Il faut donc agir aussi sur cet environnement externe. Au nombre des instruments d'action publique créés pour favoriser la réussite scolaire figurent notamment depuis 2004 les Instances régionales de concertation (Bernatchez, 2018a).

Les DÉ sont invitées à développer des relations école-famille-communauté riches et porteuses. En outre, elles sont confrontées à une injonction paradoxale : il faut ouvrir l'école au milieu, mais il faut aussi la refermer sur elle-même par mesure de sécurité. Ce mouvement sécuritaire s'est renforcé au cours des 25 dernières années au même rythme que le discours sur la nécessaire ouverture de l'école au milieu. De plus, être à l'école le jour, participer à des comités liés aux activités du milieu le soir et faire acte de présence sur les complexes sportifs scolaires la fin de semaine relèvent de l'exploit. Les DÉ sont tiraillées face à ces choix. Il leur semble logique de privilégier les activités qui se déploient dans l'école, d'autant que le manque de temps est le principal facteur de stress des DÉ et une caractéristique de leur travail *accélééré* (Bernatchez 2018b).

Défis politiques

Sans prétendre à une priorisation des défis politiques que les DÉ doivent relever, les trois défis suivants sont importants : pratiquer la veille stratégique, mobiliser l'action réflexive et faire preuve de courage politique.

Pratiquer la veille stratégique

Les DÉ sont invitées à pratiquer la veille stratégique, « ce processus de collecte, d'analyse, de traitement [...] de l'information [qui] vise à soutenir [...] la prise de décision des gestionnaires » (Devron, 2020, p. 21-22). Cette activité peut commander un temps de travail très grand, mais aussi emprunter une forme souple qui vise à répondre à ses propres besoins professionnels.

La veille permet de rendre compréhensibles les événements scolaires et de décoder les signaux de son environnement. Il existe des signaux forts, mais aussi des signaux faibles, soit une « information précoce de faible intensité annonciatrice d'une tendance, d'une menace ou d'une opportunité » (Asselin, 2023).

Par exemple, la visite du ministre de l'Éducation dans une école privée de Montréal en 2024 afin de se familiariser avec Emilia, l'outil de correction des travaux des élèves qui mobilise l'intelligence artificielle (IA), suggère un préjugé favorable du ministre par rapport à cet outil, présenté comme annonçant le futur de l'éducation (Emilia Solutions, 2025). Ce signal est inquiétant en raison de la volonté politique de diffusion de l'outil dans le réseau public, annonçant une ère où les travaux des élèves (parfois produits par l'IA) seront corrigés par l'IA.

Sur le plan pédagogique, plusieurs regroupements de recherche proposent gratuitement des bulletins de veille. Le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante propose une telle veille de même que le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Sur le plan politique, les quotidiens québécois proposent pour la plupart une rubrique (ou onglet) « Éducation » sur leurs sites Web. On y trouve des articles d'information, mais aussi des chroniques, ces dernières étant écrites par des généralistes plutôt que des spécialistes et comportant souvent des préjugés. Il vaut mieux pour les DÉ qu'elles se forment une opinion par elles-mêmes en mobilisant leur action réflexive.

Mobiliser l'action réflexive

L'action réflexive suppose pour le praticien « la volonté d'améliorer sa pratique, de développer ses compétences [...]. Cela implique [...] de percevoir les problèmes, ses lacunes, d'accepter sa part de responsabilité et le postulat que le changement est possible » (Terwagne, 2005, p. 6). Pour évaluer sa pratique professionnelle, il faut une grille à l'aune de laquelle est porté un jugement. Les trois filtres de Socrate sont pertinents : juger du vrai, du bon et de l'utile.

En cette époque de post-vérité et d'IA, le vrai est difficile à capter. L'éducation est un milieu où plusieurs individus s'improvisent coachs, mentors ou formateurs en proposant des panacées, ces recettes simples et simplistes de succès d'une approche pédagogique ou de gestion. Ces stratégies sont peu contraignantes sur le plan cognitif (il s'agit d'appliquer la recette) et elles sont portées par des communicateurs dont les stratégies discursives sont inspirées du populisme : ce que je vais vous révéler va bouleverser vos convictions ; voici les faits, fondés sur la (*ma*) science ; ceux qui n'y adhèrent pas sont des incompetents ou des imposteurs. Un drapeau rouge doit être agité chaque fois qu'une personne prétend détenir la vérité. Le scepticisme est d'ailleurs une des normes de l'*ethos* scientifique (Merton, 1973).

Est bon ce qui contribue positivement à la mission éducative. Instruire, socialiser et qualifier sont les missions de l'école québécoise. Instruire vise à soutenir le développement cognitif des élèves et la maîtrise de leurs connaissances afin qu'ils puissent pleinement habiter le monde et la société, devenir des personnes responsables aptes à prendre des décisions éclairées. Socialiser permet l'apprentissage du vivre ensemble, action essentielle pour relever les défis de notre monde menacé. Qualifier suppose de faciliter l'intégration des personnes à la vie professionnelle et sociale.

Est utile ce qui peut servir d'un point de vue professionnel. L'éducation est un bien commun : ce principe doit conditionner les modalités d'exercice de la profession de DÉ, aider à définir les caractéristiques de ce qui est utile. L'école est investie par le marché, notamment par les acteurs scolaires devenus ambassadeurs de marque qui recommandent « activement le produit ou service à leur entourage, en partageant leur expérience [...] et en contribuant ainsi à renforcer la réputation de l'entreprise » (Constant, 2023).

Songeons par exemple aux personnes enseignantes et aux écoles certifiées Apple, Google ou Microsoft, œuvrant bénévolement pour des entreprises privées qui contribuent à l'appropriation et au contrôle de la vie collective. Les DÉ doivent faire preuve de courage politique pour résister à ces mouvements.

Faire preuve de courage politique

Le courage politique

consiste [...] non seulement à défendre telle ou telle idée, mais à la défendre contre le risque d'une punition, d'une sanction, le risque que fait courir toujours la politique à celui [...] qui tient à défendre [...] ses positions [...] parce qu'il [...] les croit justes [...]. [La politique, ce sont] des actes fondés sur certaines idées, parce que le courage politique, c'est [...] ce que Michel Foucault a appelé le courage de la vérité. (Worms, 2023)

Le courage de la vérité (Foucault, 1984), c'est le thème du dernier cours de Foucault au Collège de France, alors qu'il se sait condamné par la maladie. Selon les philosophes, la vérité est multiforme (objective, relative, correspondante, cohérente, pragmatique, etc.), mais la vérité cohérente, par exemple, découle de la cohérence d'un fait avec un système de valeurs, lequel est fondé sur une visée éthique comme celle que propose par exemple Ricoeur (1990) : une vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes.

Faire preuve de courage politique est vertueux, mais dangereux. Il existe au Québec depuis 2016 une loi visant à protéger les lanceurs d'alertes. Le Protecteur du citoyen (2023) observe cependant que 56 % de personnes concernées ne la connaissent pas et celles qui la connaissent déclarent généralement ne pas lui faire confiance pour protéger leur identité :

leur milieu de travail est sous l'emprise d'une *culture de l'omerta*, où le devoir de loyauté envers l'employeur est [...] présenté comme ayant préséance sur celui de signaler d'éventuels actes répréhensibles. Ces craintes sont exprimées notamment dans [le] secteur de l'éducation. (Protecteur du citoyen, 2023, p. 19)

La méfiance est légitime puisqu'un courant jurisprudentiel permet aux CSS de sanctionner les personnels scolaires qui dénoncent des problèmes, argumentant un manquement au devoir de loyauté (Lemieux et Bernatchez, 2022). Ainsi, toute critique publique d'une action du CSS par un employé ou un membre du CA peut être interprétée comme contrevenant au devoir de loyauté et associée à une nuisance à la réputation du CSS. Le courage politique des DÉ doit donc s'exercer de manière discrète, mais avec conviction, afin de rendre l'institution scolaire plus juste.

En bref

L'analyse des compétences, des enjeux et des défis politiques des DÉ met en lumière les exigences complexes de leur fonction dans le contexte québécois actuel. Les compétences politiques – capacitation, sens politique et agir éthique – traduisent un savoir-agir contextualisé, mobilisé dans l'action et orienté par des valeurs. Les enjeux identifiés révèlent des tensions autour de la redéfinition des rôles et des responsabilités liées à l'administration, à la gestion du changement et aux relations avec les familles et la communauté. Les défis politiques – veille stratégique, action réflexive et courage politique – soulignent la nécessité pour les DÉ de développer une posture critique et éthique face aux transformations

rapides du système scolaire. Ces éléments constituent un socle essentiel pour comprendre les nouvelles dynamiques de la gouvernance scolaire.

Conclusion

Nous avons présenté le résultat de l'étude descriptive des compétences politiques que doivent développer les directions d'établissements scolaires (capacitation, sens politique et agir éthique); des enjeux politiques auxquels elles sont confrontées (en lien avec l'administration, la gestion et la gouvernance scolaires, la gestion du changement et des crises et les relations école-famille-communauté); et des défis politiques qu'elles doivent relever en contexte de nouvelle gouvernance scolaire au Québec (pratiquer la veille stratégique, mobiliser l'action réflexive et faire preuve de courage politique). Pour réaliser cette étude, nous avons eu recours aux techniques d'analyse documentaire et d'observation participante par opportunité.

Sur le plan théorique, l'approche cognitive et normative d'étude des politiques nous a inspirés, particulièrement les travaux de Pons (2022, 2024) sur les modèles (ou *référentiels*) de fabrique des politiques d'éducation : la communauté de politique publique, la décommunautarisation et la *fast-politique*. Le modèle de Pons s'applique au cas des politiques d'éducation du Québec. Cela s'explique par la convergence mondiale de ces politiques, attribuable aux réseaux d'acteurs mondialisés, mais aussi parce que l'auteur considère dans ses travaux théoriques le cas québécois grâce aux contributions de son collègue Maroy (2013), professeur honoraire de l'Université de Montréal. Rappelons que le modèle de la *fast-politique* propose des temporalités de plus en plus courtes. À compter des années 2000, la mise en acte des politiques d'éducation s'accélère et s'effectue dans l'urgence. La politique se focalise sur des réformes adaptées au néolibéralisme. Elle s'appuie sur des réseaux d'acteurs mondialisés (OCDE, UNESCO) qui proposent des solutions clés en main tirées de comparaisons internationales. Les réformes *procédurales* touchent les structures organisationnelles, les règles de fonctionnement et les modes de gouvernance; les réformes *substantielles* concernent la dimension pédagogique du système scolaire (Lessard et Carpentier, 2015). La réforme de la gouvernance scolaire de 2020 (loi 40 promulguée par le ministre Roberge) est *procédurale*, mais celle de 2023 (loi 23 initiée par le ministre Drainville) est à la fois *procédurale* et *substantielle* puisqu'elle a aussi une incidence sur la dimension pédagogique du système scolaire.

Notre étude descriptive doit en outre être validée et enrichie par la recherche empirique. Notre synthèse doit être couplée à des analyses fines, de manière dialogique (Morin, 2014). Quelles sont les compétences politiques que les DÉ estiment posséder et comment ce savoir-agir se manifeste-t-il dans leur performance ? Quels sont les grands enjeux politiques qui les intéressent, les mobilisent et ont un effet concret sur la fonction de DÉ ? Comment les défis politiques identifiés sont-ils vécus par les DÉ ? Voilà autant de chantiers de recherche qui ouvrent la voie à une meilleure compréhension des compétences, des enjeux et des défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement en contexte québécois de nouvelle gouvernance scolaire.

Notes

¹ Les lois 40 et 23 sont présentées à la section 1.2 de l'article.

Références

- Amable, B. (2023). *Le néolibéralisme*. PUF.
- Asselin, C. (2023, 27 avril). Les signaux faibles : définition, intérêt en marketing et conseils d'experts. *Digimind*. <https://blog.digimind.com/fr/insight-driven-marketing/signaux-faibles-definition-interet-marketing-analyse-reseaux-sociaux>
- AtamCo (2015, 2 novembre). L'ABC du sens politique. *Grenier*. <https://www.grenier.qc.ca/chroniques/9057/labco-du-sens-politique>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. et Hoskins, K. (2011). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.601565>
- Basque, J. (2015). *Le concept de compétence : quelques définitions*. UQ. https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1-1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(2), 127-140.
- Compétences, enjeux et défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement en contexte québécois de nouvelle gouvernance scolaire <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2007-v27-n1-rechqual06687/1085359ar/>
- Bergamo, L. (2017). *Communication de crise et systèmes d'alerte socionumériques : de nouveaux outils pour répondre aux attentes des publics en situation de crise ?* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/10870/1/M15372.pdf>
- Bernatchez, J., Lemieux, O. et Delobbe, A.-M. (2021). La gestion de la crise pandémique de la COVID-19 par les directions d'établissements scolaires du Québec : pratiques, enjeux et apprentissages. *Annales de l'Université de Craiova*, 43(1), 7-22. https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2021/07/1.-AUC_PP_2021_no_43_issue_1_Bernatchez_J_Lemieux_O_Delobbe_AM_pp_7-22.pdf
- Bernatchez, J. (2020). La Nouvelle gestion publique : un paradigme conflictuel. Dans C. Brabant, J. Bernatchez et C. Caneva (dir.), *La gestion du changement à l'école. Petit manuel à l'intention des cadres scolaires* (p. 133-146). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2018a). Les instances régionales de concertation (IRC) sur la persévérance et la réussite scolaires du Québec. Analyse politique d'un instrument d'action publique. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 24-47. <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2018-v2-n2-rhe05041/1066411ar.pdf>
- Bernatchez, J. (2018b). Le travail accéléré : le cas des directions d'établissements du Québec. Dans N. Aubert (dir.), *À la recherche du temps* (p. 407-420). Érés.
- Bernatchez, J. (2017). Enjeux du secteur de l'éducation. Dans N. Michaud (dir.), *Secrets d'États ? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains* (2^e éd., p. 527-554). Presses de l'Université du Québec.
- Boucher, D., Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2021). *Rapport de l'enquête auprès des directions d'établissement membres de l'AQPDE quant à leur participation au Comité de répartition des ressources de leur Centre de services scolaire, AQPDE*.
- Boumrat, J. (2010). La crise : levier stratégique d'apprentissage organisationnel. *Vie & sciences de l'entreprise*, 185-186(3), 13-26. <https://shs.cairn.info/revue-vie-et-sciences-de-l-entreprise-2010-3-page-13?lang=fr>
- Chevrier, J. (2014). *Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle de nouveaux directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement primaire et secondaire*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/bbee4ee8-ee28-4aad-8869-60e852405d40/content>
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3^e éd.). PUQ.

- Constant, P. (2023, 12 octobre). *Le rôle clé des ambassadeurs de marque dans le marketing*. Easiware. <https://www.easiware.com/blog/ambassadeur-de-marque/>
- Centre national d'étude des systèmes sociales (CNESCO). (2025). *Qui sommes-nous ?* CNESCO. <https://www.cnesco.fr/qui-sommes-nous/>
- Deslandes, R. (2011). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes*. RIRE-CTREQ. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-relations-ecole-famille-communaute-au-coeur-des-apprentissages-et-du-developpement-des-jeunes/>
- Devron, E. (2020). *La veille stratégique dans le secteur public de la santé au Québec. Une étude de cas multiples*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/36113e63-9a60-4b9a-b883-b335287711c7/content>
- Emilia Solutions (2025). *Emilia : le futur de l'éducation*. Emilia Solutions. <https://emiliasolutions.com/>
- Feuerhahn, W. (2017). Les sciences humaines et sociales : des disciplines du contexte ? *Revue d'histoire des sciences humaines*, 30, 7-29. <https://journals.openedition.org/rhsh/493>
- Foucault, M. (1984). *Le courage de la vérité*. Seuil.
- Gouvernement du Québec (2025). *Tableau de bord de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord>
- Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique du Québec ? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010147ar.pdf>
- Impact Canada (2025). *À propos des défis*. Impact Canada. <https://impact.canada.ca/fr/defis/guide-des-defis/a-propos-des-defis>
- Institut de la statistique du Québec. (2025). *Statistiques*. ISQ. <https://statistique.quebec.ca/fr>
- Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*. FQDE. <https://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/FQDE-Recherche-2014-vf.pdf>
- Leca, J. (2012). L'État entre politics, policies et polity. *Gouvernement et action publique*, 2(1), 59-82. <https://shs.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2012-1-page-59?lang=fr>
- Legault, G. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. PUQ.
- Lemieux, O., Bernatchez, J., Viviers, S. et Cordeau, W. (2023). Le projet de loi no 23 : continuité ou rupture ? Dans T. Laferrière (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation. Réserves et propositions d'universitaires*. Réseau PERISCOPE, (p. 4-9). [https://deboutpourlecole.org/uploads/files/PL23_et_INEE_excellence_ou_standardisation_en_education_lien_BANQ\(1\).pdf](https://deboutpourlecole.org/uploads/files/PL23_et_INEE_excellence_ou_standardisation_en_education_lien_BANQ(1).pdf)
- Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2023). Point de vue des directions d'établissement sur la dynamique de prise de décision en contexte de crise au moment de la première vague de la COVID-19 au Québec, *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 202, 84-97. <https://www.erudit.org/fr/revues/cjeap/2023-n202-cjeap08049/1099984ar/>
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2022). *La gouvernance scolaire au Québec. Histoire et tendances, enjeux et défis*. PUQ.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. PUF.
- Levitt, T. (1983). The globalization of markets. *Harvard Business Review*, May, <https://hbr.org/1983/05/the-globalization-of-markets>
- Libaert, T. (2018). *Communication de crise*. Pearson.
- Maroy, C., Lessard, C. et Fouquet-Chauprade, B. (2022). *La mise en œuvre des politiques et réformes éducatives. Rapport de synthèse*. CNESCO. https://www.researchgate.net/publication/365226503_La_mise_en_oeuvre_des_politiques_et_reformes_educatives_rapport_de_synthese

- Maroy, C. (2013). Politiques et outils de l'école de la performance: accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 13-31). De Boeck.
- Merton, R.K. (1973). The normative structure of science. Dans R. K. Merton. *The sociology of science. Theoretical and empirical Investigations* (p. 267-278). University of Chicago Press.
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Muller, P. et Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Montchrestien.
- Office québécois de la langue française. (2025). Gouvernance. *Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8360459/gouvernance>
- Poirel, E. et Mamprin, C. (2023). *Les émotions au cœur du leadership. Des compétences émotionnelles pour diriger*. PUQ.
- Poirel, E., Lauzon, N. et Clément, L. (2020). *L'actualisation du leadership*. PUQ.
- Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* PUF.
- Pons, X. (2022). *Les Trois Âges des politiques d'éducation*. CNESCO. https://hal.science/hal-04673377v1/file/Cnesco_CCI_Gouv_RT_Pons.pdf
- Protecteur du citoyen (2023). *Notoriété et crédibilité des mécanismes de divulgation au sein des organismes publics québécois*. Protecteur du citoyen. <https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2023-12/rapport-special-mecanismes-divulgation-organismes-publics.pdf>
- Radaelli, C. (2000). Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne. *Revue française de science politique*, 50(2), 255-275. https://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_2000_num_50_2_395467
- Rhéaume, J. (2002). Changement. Dans J. Barus-Michel, J. et al. (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 65-72). Érés.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire*. PUQ.
- Terwagne, C. (2005). *Enjeux d'une démarche collective de pratique réflexive pour le développement de compétences et de l'identité professionnelle*. Forum permanent des pratiques, rencontre internationale.
- Van Zanten, A. (2017). Politiques éducatives. Dans A. Van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 677-683). PUF.
- Worms, F. (2023). *Comment penser le courage politique ?* Radio-France. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-pourquoi-du-comment-philosophe-comment-penser-le-courage-politique-3237398>

Pour citer cet article

- Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2025). Compétences, enjeux et défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement en contexte québécois de nouvelle gouvernance scolaire. *Formation et profession*, 33(2), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.940>