

## Enquêter sur le *leadership* professionnel : posture de recherche

Laetitia Progin<sup>1</sup> et Pierre Tulowitzki<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

<sup>2</sup>Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du nord-ouest de la Suisse

### Résumé

À travers cet article, nous présentons et interrogeons la posture que nous adoptons afin d'étudier le *leadership* exercé par les professionnel-le-s au sein des établissements scolaires de la scolarité obligatoire en Suisse romande et en Suisse allemande, dans le cadre d'une enquête soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS). Nous nous intéressons plus précisément à tou.te.s les professionnel-le-s de l'enseignement travaillant quotidiennement dans une école (direction, doyen-ne-s, enseignant-e-s) détenant ou non une autorité formelle, mais susceptibles d'orienter réellement l'activité commune. Nous employons le concept de *leadership professionnel* dans le but de désigner toutes les sources potentielles d'influence, qu'elles soient descendantes, ascendantes ou même latérales, entre individus ou groupes négociant explicitement ou implicitement, consciemment ou inconsciemment les visées, les moyens et les ressources du travail réalisé à l'intérieur de l'école. Nous adoptons une démarche facilitant notre entrée dans les coulisses de l'établissement.

*Mots-clés* : leadership, école, enseignant-e-s, direction, professionnel-le-s

À travers cet article, nous présentons et interrogeons la posture que nous adoptons afin d'étudier le *leadership* exercé par les professionnel.le.s au sein des établissements scolaires de la scolarité obligatoire<sup>1</sup> en Suisse romande et en Suisse allemande, dans le cadre d'une enquête soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS)<sup>2</sup>.

Le *leadership* peut être ainsi compris comme un processus d'influence entraînant, orientant et fédérant une action collective (Gather Thurler, 2000). En général, cette influence est régulière et répétée, étant entendu que « tout membre d'une communauté exerce une influence de temps à autre, mais certains influencent le cours des événements plus souvent que d'autres » (Gather Thurler, 2000, p. 151). Cette conceptualisation selon laquelle le *leadership* n'est pas l'attribut d'un individu, mais plutôt un processus a également été mis en évidence par des sociologues des organisations tels que Crozier et Friedberg (1979) et Friedberg (1993) en s'appuyant sur le concept de pouvoir (voir aussi Spillane, 2006).

Nous nous intéressons plus précisément à tou.te.s les professionnel.le.s de l'enseignement travaillant

---

<sup>1</sup> En Suisse, l'école obligatoire dure onze ans et englobe l'école primaire et le degré secondaire I. Le degré primaire, qui inclut deux années d'école enfantine ou les deux premières années de cycle élémentaire, dure huit ans. Le degré secondaire I dure trois ans.

<sup>2</sup> <https://www.snf.ch/fr>

quotidiennement dans une école (direction, doyen.ne.s<sup>3</sup>, enseignant.e.s), détenant ou non une autorité formelle, susceptibles d'orienter réellement l'activité commune. Nous employons le concept de *leadership professionnel* dans le but de désigner toutes les sources potentielles d'influence, qu'elles soient descendantes, ascendantes ou même latérales, entre individus ou groupes négociant explicitement ou implicitement, consciemment ou inconsciemment les visées, les moyens et les ressources du travail réalisé à l'intérieur de l'école. Nous adoptons une démarche facilitant notre entrée dans les coulisses de l'établissement.

Notre principale technique est d'abord celle du *shadowing* (suivi dans l'ombre) qui consiste à suivre une personne dans tous ses déplacements. Notre objectif est celui d'observer les situations de travail dans le cours ordinaire des choses, au-delà de l'image positive que chaque établissement se sent responsable de véhiculer dans un contexte dans lequel les professionnel.le.s sont soumis à une responsabilité accrue à l'égard des résultats des élèves (comme souligné dans le texte introductif de ce numéro de revue).

Dans le cadre de cette contribution, notre intention est d'analyser plus particulièrement les apports, mais aussi les limites de notre démarche d'enquête. Si notre technique permet d'entrer dans le cœur de l'établissement scolaire et de ses jeux d'influence, elle confronte le ou la chercheur.euse à quelques difficultés que nous analyserons de manière détaillée.

Autrement dit, nous cherchons à répondre aux questions suivantes : comment les données récoltées par observation de type *shadowing* permettent-elles de s'approcher des interactions et actions de *leadership in situ* en comparaison avec les techniques de recherche dites davantage classiques ? Quels sont les contraintes et les défis méthodologiques des techniques de type *shadowing* (et en particulier telles que nous la pratiquons) ?

Afin d'y parvenir, nous étudions et questionnons ainsi notre démarche de recherche en six temps, de la manière suivante :

1. en présentant tout d'abord le contexte dans lequel nous réalisons nos recherches sur le *leadership* ;
2. en conceptualisant les techniques de type *shadowing* au regard de la littérature existante ;
3. en décrivant la démarche adoptée pour conduire l'analyse de nos pratiques de *shadowing* ;
4. en présentant et en analysant nos pratiques réelles de *shadowing* pour en explorer les principaux défis ;
5. en comparant les avantages du *shadowing* avec ceux généralement attribués aux autres techniques de recherche ;
6. en concluant sur quelques perspectives en termes de recherche sur le *leadership professionnel* au sein des établissements scolaires.

### **Le contexte suisse à l'ère de l'*accountability***

Ces dernières décennies, quel que soit le contexte, les systèmes éducatifs ont développé de nouveaux outils pour piloter et réguler les performances des organisations scolaires et de leurs acteur.trice.s au niveau local (Maroy, 2013). Dans cette perspective, les établissements scolaires sont soumis « à une obligation de résultats et de performance mise en place sous des appellations diverses : *accountability* dans les pays anglo-saxons, *pilotage* basé sur l'évaluation externe en Europe continentale, *gestion axée sur les résultats* au Québec » (Maroy et Voisin, 2014, p. 31). Ce processus n'est pas nouveau. Il émerge dans les années 70, aux États-Unis, mais se généralise principalement à partir des années 1990-2000 (Maroy et Voisin, 2014; Normand, 2013). Normand (2013) précise :

qu'avant d'être un instrument de management ou de pilotage des systèmes éducatifs et des organisations scolaires, l'*accountability* a d'abord été pensée comme un mécanisme nouveau de redistribution justifiant, au nom de l'équité, une réduction globale des moyens attribués à l'éducation des plus pauvres. (p. 127)

L'*accountability* – souvent traduite dans la littérature francophone par « reddition de compte, responsabilisation ou encore imputabilité » (Maroy et Dutercq, 2017, p. 14) – recouvre des formes très

<sup>3</sup> Les doyen.ne.s sont membres de l'équipe de direction. Ils sont désignés par la directrice ou le directeur. Les doyen.ne.s coopèrent au bon fonctionnement de l'établissement et secondent la direction dans les domaines de la pédagogie, de l'organisation, des finances ou des ressources humaines. En principe, ils conservent une part d'enseignement au sein de l'établissement.

différentes d'un contexte à un autre. Le point commun entre ces diverses politiques dites d'*accountability* est qu'elles s'inscrivent dans un même paradigme considérant l'école comme un système de production scolaire (Maroy et Voisin, 2014) visant une plus grande efficacité (atteinte d'objectifs) et une meilleure efficacité (optimisation des ressources pour un fonctionnement au moindre coût).

Ces politiques ne se résument pas aux seuls instruments de reddition de compte ou d'imputabilité (Maroy, 2013), même si l'*accountability* est souvent ainsi traduite. Pour Maroy (2013), l'*accountability* implique « au minimum une collecte systématique d'information sur les résultats du système, une visée de changement et d'amélioration du système à partir de ses résultats » (p. 16). Tout comme d'autres concepts en langue anglaise (dont le *leadership* notamment), l'*accountability* n'a pas d'équivalent en français et c'est sans doute la raison pour laquelle un certain nombre de chercheur.euse.s renonce à le traduire pour éviter d'en proposer une traduction qui ne serait que partielle.

En Suisse, les conséquences liées aux performances obtenues ont encore peu d'impacts sur les acteur.trice.s (Organisation de coopération et de développement économiques : OCDE, 2013; Yerly, 2017). On se situe dans « une régulation par les résultats qui se veut réflexive » (Maroy, 2013, p. 21) comme dans d'autres contextes francophones et germanophones européens. Ce mode d'*accountability* est parfois nommé « low-stakes accountability » pour démontrer que cette approche n'est pas axée sur des conséquences punitives, mais cherche plutôt à entraîner des réflexions parmi les professionnel.le.s (Hangartner, 2019).

Dans cette perspective, les professionnel.le.s de l'école sont de plus en plus impliqué.e.s dans des démarches réflexives d'auto-évaluation de leurs actions au sein de leur établissement dont l'objectif est – *in fine* – l'amélioration du système. Ces démarches – souvent dites participatives – s'inscrivent dans de nombreux dispositifs de développement professionnel, de projets pour répondre aux besoins de tous les élèves ou encore de systèmes de gestion de la qualité censés réunir tou.te.s les professionnel.le.s de l'établissement. Ces nouvelles organisations du travail peuvent avoir comme effet une augmentation éprouvante pour les acteur.trice.s de la charge de travail qu'impose la participation à la prise de décision (Lessard et Carpentier, 2015). À ce sujet, Barrère (2013) explique que l'engagement dans ce qu'elle nomme des dispositifs<sup>4</sup> produit d'importantes ambivalences auprès des acteur.trice.s du terrain :

Ces derniers, pour beaucoup, ont à la fois un pied dans l'innovation, même prescrite, avec toutes les opportunités qu'elle recèle en termes d'initiative et de développement et un autre pied dans la lassitude et la fatigue de l'acteur, dans une organisation qui sait « prendre plus que recevoir » (Alter, 2008), dans des modalités à la fois de plus en plus exigeantes et instables à la fois. (p. 108)

À cette injonction participative s'associe généralement l'exigence de responsabilisation attribuant progressivement aux professionnel.le.s de l'école une responsabilité plus importante à l'égard des résultats scolaires (Cattonar et Dupriez, 2019) dans une logique de management de la performance (Normand, 2013). En Suisse cependant, les outils qui évaluent les résultats ne sont pas articulés à des outils financiers ou légaux associant la performance à d'importantes conséquences, à l'instar d'autres contextes en Europe comme le décrivent Maroy et Voisin (2014). En revanche, les effets de cette injonction à la responsabilisation se mesurent davantage dans l'engagement attendu et désormais exigé des professionnel.le.s au sein de démarches qui se multiplient et à travers lesquelles ils doivent s'investir collectivement pour transformer leurs manières de travailler en y intégrant une auto-évaluation des effets de leurs actions. Finalement, c'est bien l'amélioration du système qui est visée par les autorités politiques et institutionnelles même si le chemin pris est différent de celui connu au sein de contextes dont les politiques d'*accountability* sont qualifiées de plus « dures ».

Afin d'étudier cette réalité au plus près de la manière dont elle est vécue par les acteur.trice.s à l'intérieur des écoles dans les contextes dans lesquels nous réalisons des recherches, nous utilisons la technique du *shadowing* que nous conceptualisons dans la partie suivante.

---

<sup>4</sup> Pour une conceptualisation du terme « dispositif » (souvent utilisé comme synonyme de projet), nous proposons notamment aux lecteur.trice.s l'interview d'Anne Barrère à propos de ses travaux spécifiquement dédiés à cette question : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-entretien-avec-anne-barrere-N-14894-21903.pdf>

## Une conceptualisation du *shadowing*

Une critique courante de la recherche sur le *leadership* en éducation est le manque relatif de variation méthodologique (Showunmi et Fox, 2018). Les techniques de recherche sur le *leadership* ont tendance à être composées en grande partie de questionnaires et d'entretiens. Des techniques d'observation comme le *shadowing*, qui consiste à suivre les interactions et actions de *leadership in situ*, peuvent être utilisées pour recueillir des données au plus proche de ce qui est vécu par les acteur.trice.s au quotidien.

Afin de débiter cette partie consacrée à la conceptualisation du *shadowing*, nous proposons la définition que nous mobilisons dans le cadre de nos recherches respectives et de celle soutenue par le FNS en particulier :

Le *shadowing* est une technique de recherche dans laquelle l'observateur suit l'observé comme une ombre (*shadow*). Il l'accompagne dans ses déplacements, ses relations avec autrui et ses moments de travail ou de réflexion personnels (Progin, 2017, p. 68).

Issue des dispositifs nord-américains d'orientation professionnelle et également pratiquée dans le cadre d'enquêtes de terrain, cette technique consiste non seulement à suivre un.e professionnel.le pendant un certain laps de temps, mais également à noter tout ce qu'il est possible de saisir afin de découvrir le métier, comme l'expliquent Gather Thurler *et al.* (2016). Ainsi, le *shadowing* « permet de saisir tous les incidents et d'une manière générale, les interruptions «sur le vif» » (Gather Thurler *et al.*, 2016, p. 42).

Dans un article, Tulowitzki (2019) revient sur les origines du *shadowing* en tant que technique de recherche. En tentant de remonter aux premières pratiques d'observation de ce type, on peut identifier les travaux de la sociologue italienne Sclavi (1989) qui a réalisé des enquêtes en suivant des écolières sur le chemin de l'école, comme le relate Czarniawska (2007). Une autre origine semble remonter à Wolcott (1973) – ethnographe – ayant suivi pendant deux ans une direction d'école en essayant d'être à ses côtés à chaque fois où cela était envisageable. Ce chercheur a lui-même – plus tard – expliqué que les professionnel.le.s à l'intérieur des écoles dans lesquelles il enquêtait le surnommaient « *The Shadow* » (Wolcott, 2003).

Pour Tulowitzki (2019), le *shadowing* se rapproche de l'observation structurée telle que Mintzberg (1970) l'a pratiquée et développée afin de pallier les lacunes constatées dans les techniques basées sur le journal de bord (outil couramment utilisé pour observer les activités dans les années 1950 et 1960). À la place que ce soit l'individu lui-même qui rapporte ce qu'il a fait via un journal d'activités, Mintzberg observait ainsi directement le sujet en identifiant différentes informations telles que le lieu, la durée, le type d'interactions et les personnes impliquées. Beaucoup d'autres chercheur.euse.s – issus de différents domaines et pas uniquement issus des sciences de gestion – ont depuis pratiqué cette manière de récolter des données. Au sujet du *leadership* en éducation, de vifs débats ont eu lieu dans les années 80 quant à la pertinence d'utiliser cette technique en se centrant notamment exclusivement sur la direction comme unité d'analyse privilégiée.

Les travaux réalisés par Tulowitzki (2019) sur les origines de cette technique de recherche et sur les enquêtes<sup>5</sup> consacrées au *leadership* en éducation qui y ont eu recours mettent en évidence : (1) qu'il existe de multiples et possibles origines du *shadowing* ; (2) que l'on peut aussi observer une importante diversité (voir Tableau 1) quant à la manière dont cette technique est pratiquée par les chercheur.euse.s et notamment dans le domaine du *leadership* à l'école.

<sup>5</sup> Enquêtes publiées depuis les années 90 en anglais, en allemand et en français et réalisées dans les contextes suivants : Australie, Canada, Angleterre, France, Allemagne, Israël, Singapour, Afrique du Sud, Suisse, Trinité-et-Tobago, États-Unis.

**Tableau 1**

*Diversité des pratiques de « shadowing » identifiées par Tulowitzki (2019) dans les travaux sur le « leadership » en éducation depuis les années 90*

|  |  |
|--|--|
| <b>Type de recherche</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Récolte de données qualitatives.</li> <li>• Récolte de données quantitatives.</li> <li>• Récolte de données mixtes.</li> </ul>  |
| <b>Objectifs de la recherche</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Études sur le travail des directions.</li> <li>• Études sur les comportements des directions.</li> <li>• Autre.</li> </ul>  |
| <b>Posture du ou de la chercheur.euse</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chercheur.euse tentant de se rendre le plus discret, voire invisible si possible.</li> <li>• Chercheur.euse communiquant régulièrement avec le <i>shadowé</i> durant l'observation.</li> </ul>  |
| <b>Degré de structuration de l'observation (du plus faible au plus fort)</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation non structurée ou libre (dans une démarche inductive).</li> <li>• Observation dans une démarche inductive structurée par quelques catégories telles que la durée, le lieu, et l'activité.</li> <li>• Observation structurée par des catégories prédéfinies telles que la durée, le lieu, et l'activité, mais également en fonction, par exemple, de modèles ou de recherches sur le <i>leadership</i>.</li> </ul> |
| <b>Nombre de directions observées/durée de l'observation</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le nombre de directions observées varie (généralement entre deux et dix).</li> <li>• Le temps consacré à l'observation est de quelques heures à plus de cinq jours. Dans de nombreux cas, l'activité d'observation dure une journée. D'autres durées courantes sont de deux jours ou de cinq jours.</li> </ul>  |
| <b>Autres techniques utilisées de manière complémentaire au <i>shadowing</i></b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le <i>shadowing</i> est complété par des entretiens dans une importante majorité des recherches.</li> <li>• Le <i>shadowing</i> peut également être complété par des questionnaires, par l'analyse d'autres documents ou encore par d'autres techniques.</li> <li>• Le <i>shadowing</i> est parfois utilisé comme seule et unique technique de recherche.</li> </ul>  |

Les données présentées dans ce tableau illustrent la diversité des pratiques de *shadowing* existantes qui peuvent tout autant être mobilisées dans le cadre de recherche qualitative, quantitative ou encore mixte, dans une approche plutôt inductive ou au contraire hypothético-déductive. Il convient, par conséquent, de préciser systématiquement la manière dont les chercheur.euse.s pratiquent cette technique en la positionnant par rapport aux autres techniques de recherche existantes. Nous le ferons après avoir donné quelques indications sur la démarche adoptée dans le cadre de cette contribution pour analyser les apports, mais aussi les limites de ce type d'enquête.

### **Quelques apports sur la démarche adoptée pour analyser nos pratiques**

Dans cette partie, nous présentons comment nous avons procédé afin de répondre aux questions suivantes : de quelle manière les données récoltées par observation de type *shadowing* permettent-elles de s'approcher des interactions et actions de *leadership in situ* en comparaison avec les techniques de recherche dites davantage classiques ? Quels sont les contraintes et les défis méthodologiques des techniques de type *shadowing* (et en particulier telles que nous la pratiquons) ? Cet article propose ainsi une réflexion méta en interrogeant une façon de faire de la recherche sur le *leadership* professionnel, en lien avec l'objet, le contexte et la production de connaissances dans ce domaine.

Notre contribution s'inscrit dans le prolongement de plusieurs enquêtes menées sur les établissements scolaires et leur pilotage – de 2005 à aujourd'hui – lors desquelles nous avons tous les deux adopté la technique du *shadowing*. Pour réaliser cette réflexion méta sur nos pratiques, nous avons principalement travaillé en fonction des quatre étapes suivantes :

- Premièrement, nous avons étudié les études faisant appel à des techniques de type *shadowing* pour identifier les points de convergence et de divergence entre les différentes pratiques du *shadowing* ;
- Deuxièmement, nous avons analysé les pratiques de *shadowing* de notre recherche sur le *leadership* professionnel en tentant de rendre explicites ses fondements sous-jacents. Plus précisément, nous avons étudié le document dans lequel toutes les étapes de notre projet sont décrites et argumentées. Nous avons échangé sur la manière dont nous nous y prenons concrètement pour réaliser ce *shadowing*. Cela nous a conduits à nous interroger mutuellement sur les principes qui sous-tendent nos pratiques afin de rendre explicite notre positionnement de chercheur.euse : posture de recherche et rapport à l'objet, cadre théorique général dans lequel s'oriente notre recherche, formulation des hypothèses, et choix des outils privilégiés lors de l'enquête ;
- Troisièmement, nous avons échangé au sujet des contraintes et des défis de ce type d'observation que nous avons classés en catégories émergentes ;
- Quatrièmement, nous avons finalement comparé les avantages du *shadowing* avec ceux généralement attribués aux autres techniques de recherche dites davantage classiques.

Ce travail nous a plus généralement permis de revisiter les parties méthodologiques des recherches précédentes que nous n'avions pas conduites ensemble. La confrontation de nos expériences a ainsi alimenté et enrichi notre analyse.

### **Notre démarche: observer les situations de *leadership* professionnel**

Dans le cadre de notre recherche commune financée par le FNS, nous mobilisons le concept de *leadership* professionnel afin d'étendre l'étude du *leadership* aux professionnel.le.s de l'enseignement, à savoir par exemple les doyen.ne.s<sup>6</sup> et les enseignant.e.s. Plus précisément, nous nous intéressons à l'ensemble des professionnel.le.s de l'enseignement travaillant quotidiennement dans une école (directeur.trice, doyen.ne.s, enseignant.e.s) détenteurs ou non d'une autorité formelle, mais susceptibles d'orienter réellement l'activité commune. Dans les travaux anglophones, le *leadership* exercé par les enseignant.e.s s'intitule parfois « *teacher leadership* », décrivant un *leadership* exercé par les enseignant.e.s au-delà de la classe afin de soutenir et améliorer l'établissement scolaire (Katzenmeyer et Moller, 2009). Des revues de littérature démontrent un manque de définition importante de ce concept (Wenner et Campbell, 2017; York-Barr et Duke, 2004). De plus, le *teacher leadership* – comme le terme l'indique – est normalement centré sur les enseignant.e.s. Nous avons ainsi privilégié le concept de *leadership professionnel* qui conceptualise plus largement l'influence exercée par tou.te.s les professionnel.le.s de l'enseignement, quelle que soit la nature de cette influence (formelle, informelle).

Au sujet des critiques émises dans les années 80 quant à la centration exclusive du *shadowing* sur les directions détenant une autorité formelle, nous avons privilégié – et pour la première fois dans le cadre de nos recherches – une enquête portant sur tou.te.s les professionnel.le.s de l'école pouvant potentiellement et régulièrement exercer de l'influence. Par ailleurs, dans un contexte dans lequel les professionnel.le.s sont de plus en plus engagés collectivement dans des dispositifs d'auto-évaluation de leurs pratiques – comme expliqué précédemment –, il semble primordial de s'intéresser à chacun.e d'entre eux (équipe de direction, mais plus largement équipe pédagogique au sein de l'établissement) et à la manière dont ils contribuent individuellement et collectivement au fonctionnement de leurs écoles en y exerçant du *leadership*.

### **Notre approche de la technique du *shadowing***

De manière générale, nous cherchons à nous immerger dans la culture de l'établissement afin d'identifier les « moments » privilégiés à observer, ainsi que les leaders ou les groupes exerçant de l'influence. Notre objectif est celui d'observer les situations de travail dans le cours ordinaire des choses, au-delà de l'image positive que chaque établissement a le devoir de véhiculer (comme souligné dans le texte de cadrage de l'appel à communication).

<sup>6</sup> Pour rappel, les doyen.ne.s sont membres de l'équipe de direction. Ils ou elles sont désigné.e.s par la directrice ou le directeur. Les doyen.ne.s coopèrent au bon fonctionnement de l'établissement et secondent la direction dans les domaines de la pédagogie, de l'organisation, des finances ou des ressources humaines. En principe, ils ou elles conservent une part d'enseignement au sein de l'établissement.

Nous sommes ainsi attentifs à ce qui se passe dans le bureau de la direction, mais également dans la salle des maîtres, dans les couloirs, lorsque la direction circule dans l'établissement en interagissant avec les enseignant.e.s (pendant les récréations, mais également à la fin de celles-ci ; entre les salles des maîtres et les salles des classes), avec le concierge, avec les élèves et leurs parents. Ces observations concernent également les différentes séances auxquelles la direction participe. Et progressivement, en nous faisant accepter par les acteur.trice.s du terrain, nous accédons également aux réunions entre enseignant.e.s et à leurs échanges informels. C'est en effet souvent lors des moments informels que nous avons l'opportunité de saisir la mise en scène de la vie professionnelle quotidienne (Goffman, 1973). Nous débutons en *shadowant* la direction, puis les membres de la direction (doyen.ne.s) et finalement les membres de l'équipe pédagogique (enseignant.e.s).

Nous travaillons selon deux phases : une phase exploratoire et une phase principale. La phase exploratoire – qui a lieu durant un mois au sein de quatre établissements scolaires – nous permet de travailler de manière inductive. En effet, les observations donnent lieu à une prise de notes la plus complète possible dans des carnets *ad hoc* dédiés à ces observations. L'objectif est celui de ne pas noter uniquement ce à quoi nous pourrions nous attendre. Nos questions de recherche guident nos observations sans nous enfermer dans des représentations situées dont nous aurions de la difficulté à nous distancier.

Néanmoins, nos questions de recherche initiales – tout comme les analyses réalisées lors de cette phase exploratoire – nous permettent de construire un guide d'observation commun pour la phase principale de la recherche. Notre démarche s'inspire des fondements de la théorie ancrée (Strauss et Glaser, 2008). Dans cette perspective, des hypothèses ne sont pas vérifiées et confirmées selon le matériau à disposition. La construction de la théorie se réalise à travers un va-et-vient constant entre la prise des données, les références conceptuelles et l'analyse du matériau recueilli. Un guide d'observation commun permet de travailler à plusieurs, mais il est ainsi amené à évoluer au gré du travail de recherche. Dans une démarche de théorisation ancrée, « si des instruments sont utilisés lors de la collecte de données (guide d'entrevue, grille d'observation), ils demeurent toujours provisoires » (Paillé, 1994, p. 153).

Autrement dit : tant nos questions de recherche que notre grille d'observation – voire même la problématique dans ses déclinaisons les plus fines – sont constamment complétées, remises en question, affinées, réorganisées.

Comme Paillé (1994) le relate, « l'analyse débute donc en même temps que la collecte des données. Chaque série de deux ou trois entrevues ou périodes d'observation doit être suivie de la transcription des données, puis de leur analyse » (p. 152). Cette approche permet en retour de mieux orienter la collecte de données à venir. Par conséquent, les entretiens ne se ressemblent pas forcément. Ce n'est d'ailleurs pas le but recherché. En revanche, plus les analyses avancent, plus les observations et entretiens évoluent, s'affinent et permettent finalement de gagner en profondeur pour capter le « dessous » de l'immédiatement perceptible.

En parallèle des observations, des entretiens sont conduits auprès des *shadowés* à partir de la transcription de situations observées. Plus concrètement : les répondants sont invités à lire (durant l'entretien) une retranscription de la situation observée en s'interrompant à chaque fois qu'ils le souhaitent pour s'exprimer au sujet de passages qui les surprennent/interpellent/mettent mal à l'aise (etc.). Les entretiens sont ensuite retranscrits et analysés au même titre que les observations.

Plus généralement, chaque opportunité de collecter des données est saisie (y compris auprès d'« acteur.trice.s clés » du système éducatif si c'est envisageable). Toutes les sources existantes (documents que l'on peut consulter et photocopier, courriels consultables, mais aussi prescrits, rapports) sont exploitées dans le but de comprendre l'expérience des acteur.trice.s, mais également de l'articuler à leur contexte, au système et à sa structure. La perspective adoptée est celle de capter tout élément de sens susceptible d'éclairer l'objet étudié (Strauss et Corbin, 2003).

Nous présentons nos pratiques d'observation – et leurs fondements – à l'intérieur du tableau ci-dessous structuré en fonction des catégories d'analyse de Tulowitzki (2019) citées dans le tableau 1.

**Tableau 2**

Résumé de notre approche de la technique du « shadowing » dans le cadre de la recherche sur le « leadership » professionnel

|  |   |
|--|---|
| <b>Type de recherche</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Récolte de données qualitatives.</li> </ul>  |
| <b>Objectifs de la recherche</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Études sur le <i>leadership</i> exercé par tou.te.s les professionnel.le.s travaillant quotidiennement au sein des établissements scolaires.</li> </ul>  |
| <b>Posture du ou de la chercheur.euse</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chercheur.euse tentant de se rendre le plus discret, voire invisible si possible (réunion entre enseignant.e.s et direction à laquelle il ou elle assiste ; entretiens avec les parents) tout en échangeant ponctuellement avec le <i>shadowé</i> lorsque celui-ci s'adresse au ou à la chercheur.euse.</li> <li>• Chercheur.euse adoptant une posture sociologique compréhensive (Kaufmann, 2003; Ramos, 2015) selon laquelle lors des entretiens ou moments d'échange le ou la chercheur.euse est lui-même ou elle-même personnellement engagé.e. Dans cette perspective, le ou la chercheur.euse ne se considère pas comme extérieur à l'objet. Il ou elle tente de se distancier de ses représentations situées pour saisir la réalité dans toute sa diversité et toute sa complexité.</li> </ul>  |
| <b>Degré de structuration de l'observation (du plus faible au plus fort)</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Phase exploratoire : observation dans une démarche inductive – inspirée de la <i>grounded theory</i> (Strauss et Corbin, 2003; Strauss et Glaser, 2008; Strauss, 1992) – structurée par quelques catégories telles que la durée, le lieu, et l'activité ; et quelques repères en lien avec nos questions de recherche portant sur le <i>leadership</i>. Cette manière de faire s'inscrit dans la tradition des chercheur.euse.s se réclamant du courant de l'interactionnisme symbolique selon lequel les individus et leurs expériences sont appréhendés sous l'angle de l'interaction. Si le <i>leadership</i> est un processus, c'est via les interactions (et pas seulement l'action du leader potentiel) qu'il peut effectivement s'observer.</li> <li>• Phase principale : observation structurée selon la grille construite suite à l'analyse des données de la phase exploratoire et en fonction de nos questions de recherche. Ces questions peuvent évoluer suite à l'analyse inductive des données récoltées lors de la phase exploratoire (Paillé, 1994; Strauss et Corbin, 2003; Strauss et Glaser, 2008).</li> </ul> |
| <b>Nombre de directions observées/durée de l'observation</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le temps consacré à l'observation est de quatre semaines au sein de douze établissements scolaires. Le <i>shadowing</i> a lieu auprès des directions, mais également auprès d'autres professionnel.e.s (membres de l'équipe de direction et plus largement membres de l'équipe pédagogique) travaillant dans l'établissement et acceptant de se prêter à ce type d'exercice.</li> </ul>  |
| <b>Autres techniques utilisées de manière complémentaire au <i>shadowing</i></b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le <i>shadowing</i> est complété par des entretiens de type compréhensif et par des entretiens durant lesquels le <i>shadowé</i> lit et réagit à une séquence d'observation retranscrite. L'objectif est de saisir – lors des entretiens – ce qui est difficilement saisissable à la seule observation (par exemple lors de soupirs, de regards prononcés sur l'ordinateur, d'entretiens téléphoniques durant lesquels on entend uniquement les paroles du <i>shadowé</i>). Plus généralement, chaque opportunité de collecter des données est saisie afin de capter tout élément de sens susceptible d'éclairer l'objet étudié (Strauss et Corbin, 2003).</li> </ul>  |



### *Les défis de notre approche de la technique du shadowing*

Notre approche de la technique du *shadowing* – centrale au cœur de notre démarche de recherche et dont nos pratiques sont mises en évidence de manière détaillée dans le Tableau 2 ci-dessus – présente quelques défis que nous analysons ci-dessous. Ce sont précisément ceux apparus lors de la confrontation de nos expériences de *shadowing* antérieures et lors de nos échanges au sujet de notre recherche commune sur le *leadership* professionnel.

**Le volume de données.** Les données au gré de ce type d'observation – et notamment lors de la phase exploratoire durant laquelle la grille d'observation est la moins structurée possible pour ne pas s'enfermer dans des catégories préétablies – représentent un volume important. En effet, durant quatre semaines, le ou la chercheur.euse prend des notes de manière la plus complète possible sur tout ce qu'il observe, même s'il ou elle est guidé.e par ses questions de recherche. Cela constitue un défi majeur qu'il s'agit de prendre en considération dès le début de l'enquête, en se posant notamment les questions suivantes : comment conserver les notes prises par chacun.e ? Comment identifier les éléments à transcrire afin qu'ils soient accessibles au sein de l'équipe et qu'ils puissent être codés ? Comment ces décisions se prennent-elles ? De manière générale, ce type de matériel qualitatif est « extrêmement foisonnant pouvant parfois paraître désordonné ; la question est de savoir comment mettre de l'ordre » (Barrère, Saujat, et Lantheaume, 2008, p. 99).

Pour ordonner l'ensemble des données, l'équipe a produit un plan de classement et une nomenclature des documents stockés sur une plateforme institutionnelle. En fonction de ce classement et dans un souci de cohérence, notre équipe vérifie régulièrement (et plus précisément après chaque phase de récolte et chaque phase d'analyse) l'exactitude des données mises à disposition, l'exactitude de leur organisation et des informations transmises à leur sujet. Autrement dit, il s'agit de la dimension « organisationnelle » de la gestion de nos données.

Pour autant, avant de classer et de conserver ces données, il s'agit déjà de trier les informations clés parmi toutes les données générées lors de ce type d'observation. En effet, l'un des risques de la prise de notes intégrale consiste à être confronté à un matériau considérable à retranscrire, à comparer et à analyser. Pour éviter que les chercheur.euse.s se retrouve « devant le double dilemme de la surcharge de données et de l'impossibilité de comparer les différents cas » (Huberman et Miles, 2003, p. 40), chacun.e est invité à rédiger deux types de mémos : 1. un « mémo à chaud » suite à chaque journée d'observation reprenant nos impressions, nos hypothèses et nos questionnements ; 2. un « mémo analytique » au terme des semaines d'observation dans lequel nous analysons les éléments retenus dans les « mémos à chaud ». Le travail sur ces mémos facilite ainsi – au-delà du volume de notes prises dans des carnets – l'identification des éléments à retranscrire et à prendre en considération dans le cadre des phases d'observation ultérieures. C'est ainsi la principale voie que nous adoptons afin de gérer cette difficulté relative à l'importante quantité de données générées par ce type d'observation.

**La relation shadowé-shadoweur.** Tout comme Gather Thurler *et al.* (2016), nous considérons que le *shadowing* crée un lien particulier entre le *shadoweur* et la personne observée. Une telle proximité avec la personne *shadowée* a des impacts non négligeables conduisant « à une forte empathie liée à la durée et à la dimension forcément un peu intime de la relation, même si l'observation se limite au temps et aux espaces professionnels » (Gather Thurler *et al.*, 2016, p. 42).

Le sens critique du ou de la chercheur.euse peut s'en retrouver affecté. Lors des analyses, durant les phases d'écriture, il demeure un défi majeur : celui de ne pas se laisser enfermer dans la relation de proximité instaurée par cette technique de recherche. Le travail au sein d'un collectif de recherche est une ressource précieuse pour parvenir à prendre la distance nécessaire pour entrer dans l'analyse. En même temps, il est vrai que cette relation privilégiée permet d'accéder à une réalité parfois sous-investie ou invisible de l'extérieur : l'expérience du travailleur au plus proche de la manière dont elle est vécue. En revanche, le risque encouru par les chercheur.euse.s pourrait être celui de se concentrer uniquement sur « l'arbre qui cache la forêt ». En effet, puisqu'il est possible d'observer un grand nombre de situations, on peut aisément se perdre dans tous les détails observés en négligeant – sans que ce soit volontaire – une certaine vue d'ensemble comme l'expliquent Gather Thurler *et al.* (2016) :

Cette méthode peut sans doute conduire à se perdre dans les détails, sans forcément saisir la cohérence que le directeur construit au fur et à mesure de son activité. C'est pourquoi elle ne peut que compléter les entretiens préalables et les semainiers, pas les remplacer. (p. 42)

Le degré d'interaction entre *shadoweur* et *shadowé* constitue également une question cruciale. À ce sujet, on peut identifier deux positions contrastées. Certains considèrent le *shadowing* comme une activité d'observation pure durant laquelle on évite les questions afin de ne pas distraire la personne observée (Arman, Vie, et Åsvoll, 2012). D'autres offrent une conceptualisation qui met justement l'accent sur ces échanges imprévisibles :

le *shadowing* consiste surtout à interroger presque continuellement la personne suivie, à solliciter le motif de ses actions, les raisons de ses (non)-entrées en matière, de ses insistances sur certaines activités au détriment d'autres, etc. en définitive, cette technique doit être vue, au-delà de la simple observation, comme une sorte d'« entretien » en contexte, qui durerait plusieurs jours et où les personnes et les objets traités seraient présents dans la situation au lieu d'être seulement évoqués (Gather Thurler *et al.*, 2016, p. 42).

Ces deux positions contrastées comportent toutes deux des risques. Un *shadowing* principalement axé sur l'observation – sans la possibilité de poser ou de répondre à des questions – risque de rester en superficialité, car c'est aussi ce type d'échanges qui permet d'approfondir ce qui a été observé, de mieux comprendre le contexte et de construire une relation de confiance. En revanche, un *shadowing* qui consiste surtout à s'entretenir avec la personne *shadowée* risque d'empêcher cette personne de poursuivre ses activités habituelles ; ce qui rend de fait une observation de ses activités impossible. Lors de nos échanges au sujet de nos pratiques d'observation, nous avons constaté que la frontière entre ces deux positions – identifiables dans la littérature – n'est pas si imperméable. Il s'agit ainsi de réussir à gérer la tension existante en adoptant la juste distance entre observation pure et entretien continu : en se montrant à la fois suffisamment discret pour être en mesure d'observer le travailleur et à la fois suffisamment empathique pour construire un lien de confiance favorisant les échanges entre professionnel.le.s et chercheur.euse.s et permettant *in fine* la compréhension de l'expérience du travailleur.

### Qu'en est-il des autres techniques de recherche ?

Par rapport aux techniques d'enquête pour étudier le *leadership* comme les questionnaires ou les entretiens, le *shadowing* élimine le risque de biais de mémoire. Les participant.e.s n'ont pas besoin de se souvenir de certaines situations clés (le rappel peut, en effet, être considéré comme un processus de reconstruction). Au contraire, les situations clés sont observées *in situ*, c'est-à-dire au moment même où elles se produisent. Cependant, l'observation prend du temps (ce qui limite le nombre de cas étudiés) et génère une très grande quantité de données qui doivent être gérées.

Les entretiens peuvent être utilisés de manière complémentaire au *shadowing*, comme nous le proposons dans le cadre de notre recherche. Ces entretiens se déroulent généralement après le *shadowing* et se basent sur ce que le *shadoweur* a observé. Il est également possible de faire lire au *shadowé* des transcriptions des observations en lui demandant de les commenter. Ce matériau enrichi les observations réalisées.

En recherchant des techniques proches du *shadowing* en termes de fidélité aux données récoltées, on a relevé l'« Experience Sampling Method » (méthode d'échantillons de vécu ; ESM). Ici, il n'y a pas d'observateur classique, mais les participant.e.s (les sujets de l'enquête) portent sur eux un appareil du type tablette ou utilisent leur téléphone portable après avoir installé un logiciel. À plusieurs moments pendant la journée ou à intervalles aléatoires, ils sont invités à décrire ce qu'ils sont en train de faire et à répondre à des questions liées à leurs activités courantes. Comme le *shadowing*, cette technique réduit le risque des biais cognitifs ou les problèmes d'oubli ou de reconstruction (Larson et Csikszentmihalyi, 2014); les données semblent être valides et fiables (Csikszentmihalyi et Larson, 2014). Elle a également déjà été utilisée pour étudier des directions d'établissement (p. ex. Spillane, Camburn et Pareja, 2007). Cependant, contrairement au *shadowing*, cette technique produit seulement des données autodéclarées. On pourrait également envisager de filmer les personnes observées, mais cela semble peu propice dans le contexte de notre recherche dans lequel il s'agit déjà de se faire accepter par le milieu durant un temps relativement long. Pour avoir pratiqué à plusieurs reprises le *shadowing* auprès des directions, nous savons que c'est un défi en soi et qu'une caméra ne serait pas bien accueillie (mais nous avons connaissance de quelques collègues qui – dans d'autres contextes que le nôtre – le font en filmant quelques situations vécues par des directions).

## Conclusion et perspectives de recherche

À travers cette contribution, nous avons présenté la diversité des pratiques de *shadowing* ainsi que notre propre approche de ce type d'observation, en rendant visibles ses fondements théoriques et épistémologiques. Ce travail nous a permis d'identifier les principaux défis de cette technique que nous mobilisons dans nos recherches respectives et communes. En tentant de positionner le *shadowing* en fonction de quelques autres techniques de recherche, nous avons aussi mis en évidence le fait que les techniques sont intéressantes dès lors qu'elles sont combinées à d'autres techniques choisies en fonction des questions auxquelles la recherche tente de répondre. En effet, à l'instar du *shadowing*, chaque technique présente ses avantages et ses contraintes.

Nous concluons cet article sur ce qui demeure le plus important de notre point de vue : aborder le *leadership* dans une approche non normative (qui n'affirme pas immédiatement la meilleure façon de faire). C'est un défi majeur pour les chercheur.euse.s en éducation et en sciences sociales. Une grande partie de la recherche dans notre domaine aborde le *leadership* sous l'angle des meilleures pratiques, sans analyser d'abord les pratiques telles qu'elles sont exercées. Dans cette perspective, la technique du *shadowing* permet d'observer le *leadership* tel qu'il est réellement exercé et non tel qu'il devrait être exercé, selon tel ou tel autre modèle normatif.

Par ailleurs, les logiques d'*accountability* évoquées au début de ce texte ont impacté le travail des directions et des équipes enseignantes au cours de ces deux dernières décennies. Cela nous semble ainsi primordial d'obtenir des données empiriques correspondant à la manière dont le *leadership* au sein des écoles est aujourd'hui réellement exercé, dans ce contexte qui a évolué, en s'intéressant au *leadership* de l'ensemble des professionnel.le.s (équipes de direction, mais aussi équipes pédagogiques) désormais impliqués dans de nombreux projets institutionnels. La technique du *shadowing* nous paraît être une voie privilégiée pour y parvenir.

Finalement, si nous pensons qu'il est essentiel d'offrir une compréhension des pratiques de *leadership* telles qu'elles sont exercées dans toute leur complexité, il est tout aussi pertinent d'étudier les techniques méthodologiques pour y parvenir, tout en ayant la possibilité d'échanger avec d'autres chercheur.euse.s sur ce sujet au niveau national et international.

## Bibliographie

- Arman, R., Vie, O. E. et Åsvoll, H. (2012). Refining shadowing methods for studying managerial work. In S. Tengblad (Éd.), *The Work of Managers: Towards a Practice Theory of Management* (p. 301-317). New York: Oxford University Press.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barrère, A., Saujat, F. et Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. *Questions de méthodes*. (57), 89-101.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris: La Découverte. [https://editionsdecouverte.fr/catalogue/index-Les\\_ficelles\\_du\\_m\\_tier-9782707133700.html](https://editionsdecouverte.fr/catalogue/index-Les_ficelles_du_m_tier-9782707133700.html)
- Cattonar, B., et Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 43(1), 25-39. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1979). *Macht und Organisation*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Csikszentmihalyi, M. et Larson, R. (2014). Validity and Reliability of the Experience-Sampling Method. In M. Csikszentmihalyi (Éd.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (p. 35-54). Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_3)
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing: And Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies* (Copenhagen Business School Press). VA.
- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au coeur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Gather Thurler, M. G., Kolly Ottiger, I., Losego, P. et Maulini, O. (2016). *Les directeurs au travail*. Bern, Suisse: Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/title/61979>

- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris: Minuit.
- Hangartner, J. (2019). Control of Teachers Under Conditions of Low-Stakes Accountability. *On Education. Journal for Research and Debate*, 2(5). [https://doi.org/10.17899/ON\\_ED.2019.5.4](https://doi.org/10.17899/ON_ED.2019.5.4)
- Huberman, A.-M. et Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Katzenmeyer, M. H. et Moller, G. V. (2009). *Awakening the Sleeping Giant : Helping Teachers Develop as Leaders* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kaufmann, J.-C. (2003). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Larson, R. et Csikszentmihalyi, M. (2014). The Experience Sampling Method. In M. Csikszentmihalyi (Éd.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (p. 21-34). Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_2)
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. Cairn.info. <https://www.cairn.info/politiques-educatives--9782130606673.htm>
- Maroy, C. (2013). Politiques et outils de « l'école de la performance » : Accountability, régulation par les résultats et pilotage. In *Perspectives en éducation et formation. L'école à l'épreuve de la performance* (p. 11-32). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01.0011>
- Maroy, C. et Dutercq, Y. (2017). Introduction à la problématique. Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation. In *Perspectives en éducation et formation. Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 13-32). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Cairn.info. <https://www.cairn.info/professionnalisme-enseignant-et-politiques-de-respo--9782807313354-p-13.htm>
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : L'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. (11), 31-58.
- Mintzberg, H. (1970). Structured Observation As A Method To Study Managerial Work. *Journal of Management Studies*, 7(1), 87-104. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1970.tb00484.x>
- Normand, R. (2013). Maroy Christian (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck, 2013, 256 p. *Revue française de pédagogie*, 184(3), 126-129. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/rfp.4268>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV)*. OECD Publishing.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Bern: Peter Lang.
- Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie. Usages, pratiques et analyses*. Paris: Armand Colin.
- Sclavi, M. (1989). A una spanna da terra : Indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica (Feltrinelli). Milano.
- Showunmi, V. et Fox, A. (2018). Exploring research methods for educational leadership. *Management in Education*, 32(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/0892020617748139>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. et Pareja, A. S. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. <https://doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Strauss, A. et Corbin, J. (2003). L'analyse de données selon la grounded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation. In *L'enquête de terrain* (p. 363-379). Paris.
- Strauss, A. L. et Glaser, B. G. (2008). *Grounded theory* (2e éd.). Bern: Huber.

- Strauss, A.L. (1992). *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Tulowitzki, P. (2019). Shadowing school principals : What do we learn? *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 91-109. <https://doi.org/10.1177/1741143217725325>
- Wenner, J. A. et Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Wolcott, H. F. (1973). *The Man in the Principal's Office: An Ethnography* (Holt, Rinehart and Winston). New York.
- Wolcott, H. F. (2003). A "Natural" Writer. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(3), 324-338. <https://doi.org/10.1525/aeq.2003.34.3.324>
- Yerly, G. (2017). Chapitre 6. Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? In *Perspectives en éducation et formation. Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 121-141). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Cairn.info. <https://www.cairn.info/professionalisme-enseignant-et-politiques-de-respo--9782807313354-p-121.htm>
- York-Barr, J. et Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>