

La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire

Pierre Lapointe
Université de Montréal

André Brassard
Université de Montréal

Roseline Garon
Université de Montréal

Alain Girard
Université de Montréal

Pascal Ramdé
Université de Montréal

Résumé

En vue d'assurer la réussite des élèves, plusieurs acteurs dans le domaine de l'éducation insistent sur l'importance que les directions d'établissement doivent accorder à la gestion des activités éducatives. Au regard de cette insistance, le texte veut répondre à un double objectif : évaluer dans quelle mesure les directions d'écoles primaires du Québec interviennent dans la gestion des activités éducatives et voir quel en est l'impact sur des aspects du fonctionnement de l'école. Les données proviennent d'un sondage par questionnaire auquel ont répondu 138 directions et 421 enseignantes et enseignants. Les résultats montrent que les directions interviennent davantage dans les domaines de gestion visant à assurer la collaboration des parents et le soutien aux élèves à risque que dans ceux liés à la supervision des enseignants et au rendement des élèves. De plus, la qualité du fonctionnement de l'école varie selon la nature et la fréquence des interventions des directions, ce qui tend à démontrer l'importance de leur travail de gestionnaire.

Mots clés : gestion des activités éducatives, leadership pédagogique, fonctionnement de l'école, réussite des élèves.

Abstract

Many actors in the field of education assert that principals should pay closer attention to educational activities in order to ensure students' achievement. This paper presents a

research conducted with 138 principals and 421 teachers which aimed at assessing the frequency of principals' interventions on managing educational activities in elementary schools in Quebec. In addition, this study examines the relations between principals' management of educational activities and the different aspect of the school's functioning. The results show that principals intervene more frequently in specific areas of management such as parents' involvement and the support of at-risk students rather than the supervision of teachers and students' performance. Hence, the quality of the school's functioning varies in the nature and frequency of the principal's intervention which illustrates the importance of their managerial work.

Key words: management of educational activities, educational leadership, school's functioning, students' achievement.

La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire

Problématique

Depuis nombre d'années, au Québec comme en plusieurs milieux un peu partout dans le monde, l'autorité centrale du système éducatif mise fortement sur l'implication des directions d'établissement dans la gestion des activités éducatives ou sur leur leadership pédagogique en vue d'améliorer la qualité des pratiques d'enseignement et d'aide aux élèves pour assurer la réussite des élèves. Cette insistance est d'ailleurs appuyée tant par les chercheurs, les experts ou les organismes de consultation (Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Dutercq, 2006; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Pont, Nusche, & Moorman, 2008) que par les directions elles-mêmes (par exemple, Association québécoise du personnel de direction des écoles, 1994).

Les textes officiels qui régissent le système québécois d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire reflètent bien cette tendance. Ainsi, la Loi sur l'instruction publique (LIP) énonce clairement que la responsabilité principale du directeur consiste à s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés dans l'établissement dont il assume la direction pédagogique et administrative (Gouvernement du Québec, 2010, art. 96.12 et 110.9). À la suite de cet énoncé général, plusieurs articles de la Loi déclinent les diverses responsabilités du directeur au regard de la gestion éducative¹, une gestion qui doit « favoriser la réussite de tous les élèves » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006, p. 57).

¹ Dans le texte, les expressions « gestion éducative » et « gestion des activités éducatives » sont utilisées de façon équivalente.

Une telle insistance s'appuie sur plusieurs études qui mettent en relation les diverses pratiques de gestion en cette matière et le rendement scolaire des élèves (entre autres, Dumay, 2009; Hallinger, 2005; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2004; Scheerens & Bosker, 1997). Ces recherches tendent à montrer que la direction d'établissement « ... joue un rôle clé dans l'amélioration des résultats en influant sur les motivations et les capacités des enseignants ainsi que sur l'environnement et le climat dans lequel ces derniers travaillent. » (Pont, Nusche, & Moorman, 2008, p. 34).

Dans le contexte des réformes entreprises dans les systèmes éducatifs, comme c'est le cas au Québec depuis un peu plus de dix ans, il apparaît pertinent d'examiner comment les directions s'acquittent au quotidien de la gestion des activités éducatives dans leur établissement. En effet, au moment où une importante réforme du curriculum était en cours, quelques recherches sur les pratiques des directions québécoises tendent à montrer qu'en raison d'une déconcentration de responsabilités et de pouvoirs au profit de l'établissement, bon nombre de directions consacraient beaucoup plus de temps à la réalisation de tâches autres, dont celles d'intendance, qu'à celles de gestion éducative. Ainsi, d'après un sondage auquel 544 directions d'écoles primaires et secondaires ont participé, 48 % des répondants considéraient que le temps consacré aux tâches à caractère pédagogique avait diminué depuis la mise en œuvre de la réforme tandis que seulement 36 % jugeaient qu'il avait plutôt augmenté. Par contre, 90 % des répondants jugeaient que le temps alloué à des tâches administratives (intendance) s'était accru depuis le début de la réforme et que l'exercice de leur fonction s'était complexifié (Brassard et al., 2004). Dans le même sens, à partir d'entretiens effectués auprès de 47 directions d'écoles

primaires oeuvrant en milieux socioéconomiques défavorisés, Archambault et Harnois (2009) constatent que, selon certaines directions, la « gestion pédagogique » constitue une responsabilité prioritaire alors que beaucoup d'autres estiment qu'elles ne peuvent pas y accorder le temps nécessaire ou assumer cette responsabilité compte tenu des autres exigences de leur travail, ce qui les amène à la confier pour une part aux conseillers pédagogiques.

Par ailleurs, des recherches montrent que les interventions de la direction dans la gestion éducative ont un impact sur plusieurs aspects du fonctionnement de l'école, par exemple le climat de travail, tel que perçu par le personnel enseignant, et la satisfaction professionnelle de celui-ci (Chouinard, Janosz, Bouthillier, & Cartier, 2005; Nguni, Sleeger, & Denessen, 2006; Ross & Gray, 2006). Selon ces recherches, l'état du fonctionnement de l'école et le niveau de satisfaction joueraient non seulement sur la qualité des pratiques du personnel enseignant, mais contribueraient à médiatiser l'influence de la direction sur le rendement scolaire des élèves. Or, Cattonar et al. (2007) ont constaté que les directions d'écoles primaires au Québec, comparativement à leurs collègues canadiennes, sont plus nombreuses à reconnaître que les changements qu'elles sont appelées à piloter ont entraîné une déstabilisation et une perte des points de repère habituels chez les enseignants. Il en serait résulté un climat de plus forte méfiance entre les membres du personnel de l'école.

Cette problématique amène à soulever une double question : dans quelle mesure les directions d'écoles primaires interviennent-elles dans la gestion des activités éducatives et quel est l'impact de ces interventions sur la perception que le personnel enseignant

entretient du fonctionnement de l'école et sur sa satisfaction professionnelle? Répondre à cette double question constituait l'un des objectifs d'une recherche menée durant l'année scolaire 2005-2006. Le contexte en était un de réforme majeure du curriculum tout au cours de laquelle les directions ont été fortement incitées à s'intéresser à l'activité éducative, à exercer du leadership pédagogique.

Cadre de référence conceptuel

Par gestion des activités éducatives, il faut entendre l'ensemble des interventions d'une direction portant directement ou indirectement sur les activités d'aide à l'apprentissage des élèves, ce qui implique, entre autres, la gestion de l'enseignement, l'encadrement, la supervision et le développement professionnel du personnel enseignant et l'instauration d'un climat valorisant l'apprentissage des élèves (Brassard et al., 2004). Cette définition du terme « gestion des activités éducatives » correspond, selon nous, à ce que Hallinger appelle « instructional management » ou « instructional leadership », les deux expressions étant équivalentes pour lui (Hallinger, 2008).

Tel qu'il a été dit précédemment, l'importance de porter attention à la gestion de l'activité éducative exercée par les directions repose sur les conclusions de plusieurs études qui établissent que la direction contribue à influencer le rendement scolaire des élèves par le moyen de ses pratiques en la matière, cette influence s'exerçant surtout, mais non seulement, par la médiation des pratiques d'aide à l'apprentissage, plus spécifiquement celles d'enseignement. Cette affirmation tient évidemment pour acquis que l'école peut faire une différence sur le rendement scolaire des élèves (l'effet-établissement). Même lorsque l'influence de la direction est considérée comme plutôt

mince sur le plan statistique, les auteurs s'entendent pour dire qu'elle ne saurait être minimisée sur le plan éducatif (Leithwood et al. 2004; Witziers, Bosker, & Krüger, 2003).

Dans la foulée de ces convictions, de nombreuses recherches ont tenté d'identifier les pratiques de gestion éducative qui favorisent la qualité des pratiques enseignantes et d'aide à l'apprentissage et, en conséquence, le rendement scolaire des élèves. Plusieurs approches ont émergé (par exemple, Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al. 2004; Marzano, Waters, & McNulty, 2005).

L'approche du « instructional management » ou « instructional leadership » qui est proposée par Hallinger (Hallinger & Murphy, 1985) depuis le début des années 1980 est celle qui a inspiré la recherche. Elle consiste en une application modulée des fonctions traditionnelles de la gestion à tout ce qui concerne les activités d'aide à l'apprentissage, plus particulièrement à celles d'enseignement. Deux raisons militent en faveur de ce choix. D'abord, depuis lors et de façon constante, de nombreuses études effectuées dans de multiples contextes ont retenu l'approche de Hallinger et ont utilisé principalement le questionnaire qu'il a produit, le « *Principal instructional management rating scale* » (PIMRS) pour juger de l'importance que les directions accordent à la gestion éducative (Hallinger & Heck, 1998; Hallinger, 2005). Ensuite, comme il était prévu que notre cueillette des données serait effectuée principalement au moyen d'un questionnaire, nous pouvions compter sur une version du PIMRS traduite en français et adaptée à la réalité québécoise.

Le PIMRS ne véhicule pas une théorie explicative. La conceptualisation de la gestion éducative qui le fonde se présente sous la forme d'un construit comportant trois

dimensions : la définition de la mission de l'école, la gestion du curriculum et l'instauration d'un climat d'apprentissage dans l'école (Hallinger & Heck, 1998; Hallinger & Murphy, 1985). Celles-ci se subdivisent en dix catégories, lesquelles regroupent des comportements généraux observables qui donnent lieu aux énoncés du questionnaire. L'adaptation à la réalité québécoise consiste en une plus grande mise en lumière ou en l'ajout de pratiques de gestion que nous associons à la gestion éducative. Ces pratiques visent surtout le soutien aux élèves en difficulté, les relations avec les parents et leur participation à la vie de l'école. L'ajout de ces pratiques est justifié par le fait qu'elles correspondent à des orientations préconisées par le gouvernement et reflétées dans la LIP. Du fait aussi des convictions formulées dans la documentation sur le sujet (par exemple, Leithwood et al., 2004; Marzano et al., 2005). De plus, des énoncés ont été reformulés d'une façon appropriée à la réalité des pratiques québécoises.

Les études qui emploient le PIMRS sollicitent le plus souvent au moins deux types d'acteurs : le directeur ou la directrice et le personnel enseignant. Ce recours à ces deux types d'acteurs permet tout à la fois d'obtenir des informations complémentaires et de relativiser l'évaluation effectuée par chaque type de répondants (Hallinger & Murphy, 1985; Van de Grift & Houtveen, 1999). L'implication des directions dans la gestion des activités éducatives étant hautement valorisée, on peut s'attendre à ce qu'elles surévaluent l'importance de leurs interventions. La perception des enseignants vient alors contrebalancer cette autoévaluation des directions. En revanche, le personnel enseignant n'a pas toujours conscience de toutes les interventions de la direction de telle sorte que l'autoévaluation des directions ne peut être négligée. En outre, à partir de son inventaire

des recherches où le PIMRS et d'autres techniques sont employés, Hallinger (2008) constate que l'évaluation la plus adéquate du degré selon lequel les directions interviennent dans la gestion éducative est celle du personnel enseignant.

Dans plusieurs études, il est aussi observé que la fréquence des interventions de gestion éducative chez les directions, selon l'évaluation des enseignants, tend à varier, entre autres, en fonction du genre, de l'expérience et de la formation (Hallinger, 2008; Hallinger & Murphy, 1985; Krüger, Witziers, & Slegers, 2007). Ces trois variables ont été retenues dans l'analyse de la gestion éducative des directions.

Étant donné que le questionnaire ne pouvait contenir un grand nombre de questions consacrées à la perception du personnel enseignant relative au fonctionnement de l'école², seulement quatre aspects ont fait l'objet de l'enquête. Ce sont le climat de travail, la cohérence, l'ordre et la discipline, la participation des parents à la vie de l'école et les relations avec la communauté. Enfin, il est apparu important de mettre en lien la gestion des activités éducatives de la direction avec une mesure de la satisfaction professionnelle du personnel enseignant.

Ces choix se fondent sur le fait que, dans plusieurs études, ces aspects sont jugés importants au regard du rendement des élèves et de l'amélioration des écoles (Chouinard et al., 2005; Janosz, George, & Parent, 1998; Leithwood, Jantzi, & McElheron-Hopkins, 2006; Marzano et al., 2005; Silins & Mulford, 2002).

² Le questionnaire contenait aussi des ensembles de questions consacrés à d'autres objets.

Questions de recherche

Finalement, tenant compte de la problématique et du cadre de référence, la double question à laquelle nous voulons répondre dans le présent texte est ainsi reformulée dans les questions spécifiques suivantes :

- Selon le personnel enseignant, dans quelle mesure leur direction d'établissement intervient-elle dans les divers domaines de la gestion des activités éducatives?
- Selon le personnel enseignant, la fréquence des interventions de leur direction d'établissement dans la gestion des activités éducatives est-elle liée à certaines caractéristiques socioprofessionnelles?
- Les directions d'établissement et le personnel enseignant ont-ils une même représentation de la mesure à laquelle la direction intervient dans la gestion éducative de l'école?
- Les perceptions des enseignants sur le fonctionnement de l'école varient-elles en fonction de la nature et de la fréquence des interventions de gestion éducative de leur direction d'établissement?

Méthodologie

Sont présentées successivement dans cette partie les informations relatives au déroulement de la cueillette des données, aux participants, à l'instrumentation et à la méthode d'analyse des données

Déroulement de la recherche

Afin d'atteindre l'ensemble des objectifs de la recherche, une collecte de données a été effectuée au moyen d'un sondage par questionnaire auprès du personnel enseignant et

des directions dans des écoles primaires francophones du Québec. Cette méthode de collecte de données est souvent employée parce qu'elle permet de recueillir plusieurs renseignements auprès de nombreux répondants, de manière rapide et économique.

Dans le but de constituer un échantillon provincial, 418 écoles primaires ont été sélectionnées au hasard parmi 1 582 établissements répertoriés pour l'année scolaire 2004-2005. Cette sélection tient compte de la répartition régionale des écoles, leur distribution en fonction des commissions scolaires et le poids démographique des populations d'élèves. En accord avec l'administration des commissions scolaires, les directions de ces écoles ont été invitées à contribuer à la recherche et à solliciter la participation de leur personnel enseignant. Durant l'année 2005-2006, la collecte de données a été effectuée dans 192 établissements, soit 46 % de l'échantillon initial, ce qui représente 12 % des écoles du Québec.

Participants

Personnel enseignant.

Dans les 192 écoles sélectionnées, un échantillon constitué de volontaires a été recruté parmi les enseignants. C'est ainsi que 421 enseignantes ou enseignants ont répondu au sondage. En grande majorité, ces participants sont de sexe féminin (89 %). Selon leur groupe d'âge, ils se répartissent ainsi : 15 % sont âgés de 20 à 29 ans, 35 % de 30 à 39 ans, 30 % de 40 à 49 ans, 18 % de 50 à 59 ans et 1 % ont plus de 60 ans. En moyenne, ils exercent leur profession depuis 14 ans (écart-type = 8,56) et la moitié d'entre eux travaillent dans la même école depuis 6 ans ou moins (écart-type = 6,27).

Selon le niveau scolaire, 31 % des participants enseignent au 1^{er} cycle, 27 % au 2^e cycle et 32 % au 3^e cycle, tandis que 10 % sont engagés à plus d'un cycle d'études.

Personnel de direction.

De même, 138 directrices ou directeurs ont aussi accepté de répondre au sondage (les adjoints, adjointes ne sont pas inclus). Ces participants sont en majorité des femmes (62 %). Selon leur groupe d'âge, ils se répartissent ainsi : 14 % sont âgés de 30 à 39 ans, 50 % de 40 à 49 ans, 34 % de 50 à 59 ans et 2 % ont plus de 60 ans. En moyenne, ils ont acquis 13 années d'expérience à titre d'enseignants (écart-type = 6,30), ils occupent un poste de direction depuis 7 ans (écart-type = 6,30) et ils travaillent depuis 3 ans, à ce titre, dans leur école (écart-type = 1,96). Près de 50 % d'entre eux n'ont jamais occupé un poste d'adjoint. En ce qui concerne leur scolarité, 31 % de ces participants détiennent uniquement un diplôme de baccalauréat, 39 % ont un diplôme de deuxième cycle (DESS ou certificat) alors que 30 % ont un diplôme de maîtrise (seulement un répondant détient un diplôme de doctorat).

Instrumentation

Deux questionnaires ont été préparés aux fins de la collecte des données : le *Questionnaire sur la gestion des activités éducatives et le fonctionnement de l'école — volet direction* et le *Questionnaire sur la gestion des activités éducatives et le fonctionnement de l'école — volet enseignant*.

Gestion des activités éducatives de la direction.

L'évaluation par les directions et le personnel enseignant de la fréquence des interventions de gestion éducative est effectuée à l'aide de 38 énoncés. Par exemple, il est

demandé au répondant (personnel enseignant ou de direction) : « Veuillez indiquer à quelle fréquence la direction présente les objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires de l'école au personnel enseignant? » Le répondant doit signifier jusqu'à quel point il perçoit que la direction manifeste le comportement décrit par l'énoncé. L'échelle de réponse comporte cinq degrés : jamais (1), rarement (2), parfois (3) souvent (4), très souvent (5). Ces énoncés sont tirés d'une version traduite et adaptée au contexte québécois par Ouellet (1995) de la première version du questionnaire *Principal instructional management rating scale* (Hallinger & Murphy, 1985). Ouellet l'a validée auprès de 117 enseignants et 26 directeurs.

Puisque seulement 38 énoncés sur 81 ont été tirés du questionnaire de Ouellet (1995), une analyse factorielle a été réalisée en tenant compte des réponses des participants à la recherche. Elle a fait apparaître cinq domaines de la gestion des activités éducatives :

- *L'accent sur l'apprentissage et le rendement* réfère aux interventions de la direction visant à vérifier si les enseignements dispensés en classe couvrent les objectifs pédagogiques de l'école, à faire valoir l'idée qu'un pourcentage très élevé d'élèves doit atteindre les principaux objectifs du programme, à superviser les modes d'évaluation des élèves utilisés par le personnel enseignant, etc. (11 énoncés, $\alpha = 0,912$).
- *La supervision des enseignants* réfère aux interventions visant à travailler avec les enseignants à l'amélioration de leur enseignement, à évaluer la qualité de

l'enseignement, à offrir du soutien aux enseignants, à souligner la qualité de leur travail, etc. (8 énoncés, $\alpha = 0,914$).

- La *collaboration avec les parents* concerne les interventions visant à encourager et inciter les parents à participer aux activités de l'école, à communiquer avec les personnes qui travaillent auprès de leur enfant, etc. (8 énoncés, $\alpha = 0,890$).
- Le *soutien aux élèves à risque* a trait aux interventions visant à s'assurer que ces élèves reçoivent des services qui répondent à leurs besoins, à établir un plan d'intervention pour les élèves en difficulté, etc. (8 énoncés, $\alpha = 0,906$).
- Enfin, le domaine de la *promotion des orientations de l'école* réfère à la fréquence des interventions visant à faire la promotion du projet éducatif, à présenter les objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires au personnel de l'école, etc. (4 items, $\alpha = 0,804$).

Fonctionnement de l'école et satisfaction professionnelle.

En outre, le personnel enseignant a évalué le fonctionnement de l'école à partir de 18 énoncés tirés du *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif*, élaboré et validé par Janosz et Bouthillier (2007). Le répondant porte un jugement sur chaque énoncé, à l'aide d'une échelle de Likert à cinq degrés : tout à fait en désaccord (1), plutôt en désaccord (2), ni en désaccord ni en accord (3) plutôt d'accord (4), tout à fait d'accord (5). Par exemple, il lui est demandé : « Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant : En majorité, les parents appuient les

efforts du personnel ». Selon l'analyse factorielle effectuée, quatre composantes ont été dégagées :

- Le *climat de travail* réfère au caractère positif du milieu de travail, à la disponibilité de l'équipe de direction envers les élèves, à l'influence que le personnel enseignant estime exercer sur les décisions relatives au fonctionnement de l'école, au travail en équipe chez ce même personnel, etc. (6 énoncés, $\alpha = 0,860$).
- La composante *discipline, ordre et cohérence* rend compte de l'application des règles prévues au code de vie, du degré d'entente entre les enseignants sur les mesures prises à l'égard des élèves indisciplinés, etc. (6 énoncés, $\alpha = 0,870$).
- La *participation des parents* a trait à la participation des parents aux activités de l'école, à leur appui aux efforts du personnel, à leur participation au conseil d'établissement, etc. (4 énoncés, $\alpha = 0,730$).
- Les *relations avec la communauté* réfèrent à la qualité des relations entre les membres de l'école et de la communauté et l'utilisation des ressources disponibles dans la communauté (2 énoncés, $\alpha = 0,771$).

Les enseignantes et les enseignants ont aussi évalué leur degré de *satisfaction professionnelle*, selon une même échelle d'accord, en répondant à la question suivante :

« Je tire une satisfaction professionnelle de mon travail. »

Enfin, quelques items supplémentaires ont été ajoutés en vue d'obtenir des informations sur les caractéristiques socioprofessionnelles des deux types de répondants.

Méthode d'analyse des données

Les réponses à l'évaluation de chaque énoncé des questionnaires ont été compilées dans un fichier de données et les valeurs ordinales (par exemple, jamais à très souvent) ont été converties en valeurs numériques (1 à 5). Un score agrégé a été calculé pour chaque domaine ou composante de l'évaluation, à partir des réponses aux énoncés correspondants. Puisque le nombre d'énoncés reliés à chaque domaine ou composante varie, tous les scores agrégés ont été transformés sur une échelle de 5. Deux bases de données ont été utilisées aux fins des analyses. La première inclut les scores individuels de chaque énoncé du questionnaire provenant de l'évaluation du personnel enseignant et les scores agrégés relatifs aux neuf domaines ou composantes de cette évaluation (n = 421). La seconde base de données comprend les scores individuels de chaque énoncé du questionnaire des directions provenant de leur évaluation et les scores agrégés de cette évaluation, de même que la compilation des scores moyens de l'évaluation des enseignants calculés par école (n = 138).

Résultats

Cette partie se divise en quatre sections chacune traitant l'une des questions spécifiques.

Fréquence des interventions de gestion éducative dans l'école selon les enseignants

Le tableau 1 présente, en ordre d'importance, la moyenne de la fréquence des interventions des directions dans les cinq domaines de la gestion éducative. Ces analyses sont réalisées avec la base de données de l'évaluation de chaque enseignant. Selon un test multivarié (Trace de Pillai), la moyenne de la fréquence de ces interventions varie d'un

domaine de gestion à l'autre ($F_{(4, 418)} = 0,80; p < 0,001$). Les tests pairés subséquents (Test t de Student) confirment que les différences entre les moyennes dans chaque domaine de gestion sont statistiquement significatives ($t_{(132 \text{ à } 135)} = 5,18 \text{ à } 38,47$ en valeur absolue; $p < 0,001$).

Tableau 1

Fréquence des interventions de gestion éducative des directions selon les enseignants (moyenne et écart-type) et résultats des tests t de Student ($n = 412$)

	Moyenne ¹	Écart-type
Collaboration avec les parents	3,73*	0,71
Soutien aux élèves à risque	3,58*	0,79
Promotion des orientations de l'école	3,21*	0,81
Supervision des enseignants	3,01*	0,85
Accent sur l'apprentissage	2,58*	0,78

(1) Selon l'échelle de mesure, la fréquence des interventions correspond à jamais (1), rarement (2), parfois (3) souvent (4) et très souvent (5).

* Selon les résultats aux tests t , les moyennes aux cinq domaines sont statistiquement différentes les unes des autres ($p < 0,001$).

Par rapport aux cinq domaines de gestion éducative, les directions interviennent plus fréquemment en ce qui concerne la « Collaboration avec les parents » et le « Soutien aux élèves à risque ». Cependant, elles sont moins engagées dans celui de la « Promotion des orientations de l'école ». De même, elles interviennent à une fréquence moindre dans la gestion des activités liées à la « Supervision des enseignants » et à « l'Accent sur l'apprentissage et le rendement ». Ainsi, selon les enseignants, la fréquence des interventions des directions varie passablement selon les domaines de gestion.

Examinons de plus près ces résultats (résultats non illustrés). Au regard du domaine « Collaboration avec les parents », une très forte proportion de répondants signalent que souvent ou très souvent la direction informe les parents sur les services et les règlements

de l'école (75 %), encourage le personnel enseignant à communiquer avec les parents (70 %) et incite les parents à participer aux activités de l'école (58 %). Ces trois types d'interventions se situent quelque peu à la marge de l'activité d'enseignement elle-même.

En ce qui concerne le « Soutien aux élèves à risque », une très forte proportion de répondants rapportent que souvent ou très souvent la direction associe les parents aux décisions qui concernent leurs enfants (84 %), établit de façon concertée un plan d'intervention pour les élèves à risque (76 %) et s'assure que les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins (61 %). Par contre, une plus faible proportion de répondants indiquent que la direction intervient souvent ou très souvent en vue d'identifier les élèves ayant des besoins particuliers (40 %) ou de s'assurer qu'ils reçoivent un enseignement correspondant à leurs besoins (45 %).

De même, l'examen des réponses aux énoncés liés au domaine « Supervision des enseignants » montre qu'un pourcentage élevé de répondants estime que la direction, souvent ou très souvent, offre du soutien aux enseignants (64 %) et se promène dans l'école pour parler aux enseignants (49 %). Par contre, une forte proportion de répondants jugent que les directions ne sont jamais ou rarement impliquées dans des interventions visant à évaluer la qualité de l'enseignement (51 %), à assurer un suivi à cette évaluation (43 %) et à participer à la sélection du matériel didactique (50 %). Enfin, en ce qui concerne les énoncés liés au domaine « Accent sur l'apprentissage et le rendement », un faible pourcentage d'enseignants jugent que les directions interviennent souvent ou très souvent en matière de supervision des modes d'évaluation des élèves

(10 %) ou pour s'assurer que les enseignements couvrent les objectifs pédagogiques de l'école (10 %).

Ainsi, les directions apparaissent très engagées dans des interventions qui visent à soutenir les enseignants dans leurs relations avec les parents et l'encadrement des élèves en difficulté, mais elles le sont beaucoup moins au regard de la gestion de l'enseignement, c'est-à-dire dans les domaines liés à la supervision des enseignants et à l'amélioration du rendement scolaire des élèves.

Gestion éducative et caractéristiques socioprofessionnelles du personnel de direction

Des analyses univariées réalisées avec la base de données compilant les scores moyens de l'évaluation des enseignants par école permettent d'examiner la relation entre la fréquence des interventions de gestion éducative et les caractéristiques socioprofessionnelles du personnel de direction telles que le genre, la scolarité et l'expérience.

Le tableau 2 montre que les enseignants estiment que la fréquence des interventions des directrices et des directeurs est similaire au regard de quatre domaines de gestion sur cinq. Toutefois, ils jugent que les directrices réalisent plus souvent que leurs collègues masculins des interventions liées au « Soutien aux élèves à risque » ($F_{(1, 117)} = 4,1, p < 0,03$).

Tableau 2

Résultats aux tests univariés sur la fréquence des interventions de gestion éducative par école (moyenne) selon le genre, l'expérience et la scolarité du personnel de direction ($n = 117$)

	Collaboration parents	Soutien élèves à risque	Promotion école	Superv. enseignants	Accent apprentissage
Moyenne (écart-type)	3,72 (0,61)	3,61 (0,69)	3,20 (0,71)	3,02 (0,71)	2,56 (0,64)
Genre					
- Masculin	3,65	3,50	3,12	3,02	2,54
- Féminin	3,84	3,78*	3,28	3,10	2,60
Expérience					
- < 5 ans	3,81	3,85	3,31	3,19	2,75
- 5 à 9 ans	3,91	3,77	3,34	3,18	2,60
- > 10 ans	3,48**	3,23**	2,87**	2,66**	2,25**
Scolarité					
- Bacc.	3,73	3,66	3,29	3,13	2,64
- 2 ^e cycle et +	3,80	3,70	3,21	3,05	2,56

* $p < 0,03$; ** $p < 0,01$

Les tests univariés permettent aussi de montrer que la fréquence des interventions des directions varie en fonction de leur expérience de travail dans tous les domaines de la gestion ($F_{(1, 117)} = 4,95$ à $8,93$, $p < 0,01$). Cet effet statistique se maintient lorsqu'on prend en compte que les directions sont parfois assistées par une ou un adjoint. Des analyses complémentaires (test de Scheffé) montrent que les directions ayant plus de 10 ans d'expérience interviennent moins souvent que leurs collègues dont l'expérience est moindre, dans toutes les dimensions de la gestion éducative ($p < 0,01$).

Enfin, la fréquence des interventions de gestion ne varie pas selon le degré de scolarité des directions. Ceux qui ont complété un programme d'études de 2^e cycle ou

plus n'interviennent pas plus fréquemment que ceux qui détiennent uniquement un diplôme de 1^{er} cycle.

Évaluation comparée de la fréquence des interventions de gestion éducative par les directions et les enseignants

Pour constater si les directions et le personnel enseignant évaluent la fréquence des interventions de gestion éducative de la même façon, les données provenant des deux types de répondants sont analysées par école. Le tableau 3 compare la fréquence des interventions, du point de vue des directions et des enseignants, dans chaque domaine de gestion éducative.

Tableau 3

*Fréquence des interventions de gestion éducative selon les directions et les enseignants (moyenne et écart-type) et résultats des tests *t* de Student ($n = 117$)*

	Directions		Enseignants	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Collaboration avec les parents	4,00*	0,46	3,72	0,61
Soutien aux élèves à risque	4,18*	0,42	3,61	0,69
Promotion des orientations de l'école	3,44*	0,56	3,20	0,71
Supervision des enseignants	3,71*	0,47	3,02	0,71
Accent sur l'apprentissage	3,19*	0,55	2,56	0,64

* Selon les résultats aux tests *t*, les moyennes aux cinq dimensions sont statistiquement différentes les unes des autres ($p < 0,001$).

En ce qui concerne l'autoévaluation des directions, un test multivarié (Trace de Pillai) permet de constater que la moyenne de la fréquence des interventions des directions varie d'un domaine de gestion à l'autre ($F_{(4, 147)} = 0,80; p < 0,001$). Les tests pairés subséquents (Test *t* de Student) confirment que les différences entre les moyennes

dans chaque domaine de gestion sont statistiquement significatives ($t_{(134 \text{ à } 136)} = 5,05$ à $23,40$ en valeur absolue; $p < 0,001$). Par ordre d'importance, les domaines de gestion dans lesquels les directions rapportent intervenir le plus fréquemment sont, le « Soutien aux élèves à risque », la « Collaboration avec les parents », la « Supervision des enseignants », la « Promotion des orientations de l'école » et « l'Accent sur l'apprentissage et le rendement ».

Si, ensuite, sont comparées les fréquences des interventions de gestion rapportées par les directions et les enseignants, on note que ces deux types d'évaluateurs jugent que la « Collaboration avec les parents » et le « Soutien aux élèves à risque » sont les deux domaines de gestion éducative au regard desquels les directions interviennent le plus fréquemment. Ils conviennent également que le domaine « Accent sur l'apprentissage et le rendement » est celui au regard duquel les directions interviennent le moins souvent.

En revanche, un test multivarié (Trace de Pillai) révèle des différences statistiquement significatives entre les fréquences des interventions rapportées par les directions et par les enseignants, sur chaque composante de la gestion ($F_{(4, 147)} = 9,36$ à $85,14$; $p < 0,01$ à $0,001$). De manière systématique, les directions estiment intervenir plus fréquemment que ne le jugent les enseignants. En outre, les analyses de corrélation entre les fréquences des interventions rapportées par les directions et les enseignants, selon chaque domaine de la gestion éducative, mettent en évidence des relations positives pour seulement deux domaines sur cinq, soit la « Supervision des enseignants » et le « Soutien aux élèves à risque » ($r = 0,217$ et $0,190$; $p < 0,001$). Ces résultats montrent que le degré d'accord entre les deux types d'évaluateurs est assez faible.

Gestion des activités éducatives et fonctionnement de l'école selon les enseignants

Le tableau 4 rend compte de l'évaluation des enseignants relative aux quatre composantes du fonctionnement de l'école. Ces derniers évaluent de manière positive le fonctionnement de l'école au regard de la « Discipline, l'ordre et la cohérence », le « Climat de travail », la « Participation des parents » et les « Relations avec la communauté ». En effet, la valeur des scores moyens oscille entre 3,44 et 3,98 (une valeur de 4 signifie que l'évaluateur est *plutôt d'accord* avec l'énoncé de la question).

Tableau 4

Degré d'accord chez les enseignants dans l'évaluation du fonctionnement de l'école (moyenne et écart-type) et résultats des tests t de Student (n = 412)

	Moyenne ¹	Écart-type
Discipline, ordre et cohérence	3,98*	0,81
Climat de travail	3,65*	0,81
Participation des parents	3,64*	0,69
Relations avec la communauté	3,44*	0,81

(1) Selon l'échelle de mesure, les degrés d'accord correspondent à tout à fait en désaccord (1), plutôt en désaccord (2), ni en désaccord ni en accord (3) plutôt d'accord (4) ou tout à fait d'accord (5).

* Selon les résultats aux tests *t*, les moyennes aux quatre composantes sont statistiquement différentes les unes des autres ($p < 0,001$), sauf en ce qui concerne la différence des moyennes entre le *Climat de travail* et la *Participation des parents*.

Selon un test multivarié (Trace de Pillai), les moyennes à cette évaluation varient d'une composante à l'autre ($F_{(3, 45)} = 0,25; p < 0,001$). Les tests pairés subséquents (Test *t* de Student) révèlent des différences statistiquement significatives entre les moyennes aux quatre composantes ($t_{(410 \text{ à } 418)} = 0,10 \text{ à } 11,24; p < 0,001$), à l'exception de la différence des moyennes entre le « Climat de travail » et la « Participation des parents ».

Au sujet de la « Discipline, l'ordre et la cohérence » (résultats non illustrés), la majorité des répondants rapportent être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord à l'effet que les enseignants de leur école font respecter les règles prévues au code de vie (77 %), qu'ils sont parvenus à établir un consensus sur les mesures de discipline à prendre à l'égard des élèves qui enfreignent les règlements (66 %) et qu'ils agissent à l'encontre des élèves qui manifestent des comportements de violence verbale (82 %) ou physique (88 %).

En ce qui concerne l'évaluation du « Climat de travail », une majorité d'enseignants expriment leur accord (plutôt d'accord ou tout à fait d'accord) sur le fait que leur milieu de travail est positif pour les élèves (83 %), que les membres du personnel de l'école travaillent ensemble et forment une équipe (71 %) et que les enseignants influencent les décisions de l'école (70 %).

Au sujet de la « Participation des parents », une forte proportion d'enseignants reconnaissent (plutôt d'accord ou tout à fait d'accord) l'engagement des parents au conseil d'établissement (72 %), leur soutien envers le personnel (62 %), leur intérêt au regard de l'éducation de leur enfant (59 %) et leur implication dans les activités de l'école (67 %). Une minorité d'enseignants expriment un avis défavorable par rapport à ces quatre énoncés (7 à 17 %).

Finalement, en ce qui a trait aux « Relations avec la communauté », 54 % des enseignants croient que l'école fait régulièrement appel aux ressources disponibles dans la communauté. Cependant, les avis sont plus partagés au sujet des relations entre l'école et les partenaires de la communauté. Quarante et un pour cent (41 %) des enseignants

jugent que ces relations sont bonnes (plutôt d'accord ou tout à fait d'accord) tandis que 26 % ont une opinion contraire (tout à fait ou plutôt en désaccord).

Examinons maintenant les relations entre la nature et la fréquence des interventions des directions en matière de gestion des activités éducatives et les perceptions des enseignants sur le fonctionnement de l'école. L'examen est réalisé à partir de la base de données contenant l'évaluation de chaque enseignant. Étant donné que les scores à l'évaluation des cinq domaines de gestion sont fortement corrélés entre eux, l'application d'un modèle de régression multiple permet de contrôler cette condition et d'estimer, toutes choses étant égales par ailleurs, l'effet spécifique de chacune de ces variables sur les perceptions des enseignants par rapport aux quatre composantes du fonctionnement de l'école.

Le tableau 5 montre que les cinq variables de la gestion éducative prises ensemble expliquent 52 % de la variation des scores à l'évaluation du « Climat de travail » ($R^2 = 0,522$). La « Supervision des enseignants » ($\beta = 0,569$; $p < 0,001$)³ et dans une moindre mesure, le « Soutien aux élèves à risque » ($\beta = 0,179$; $p < 0,003$) déterminent, de manière positive, l'évaluation du « Climat de travail ». Rappelons que si la valeur d'un coefficient standardisé est près de 0,60 (β) cela indique un effet très fort de la variable explicative sur la variable expliquée (Bressoux, 2008, p. 136). Toutes choses étant égales par ailleurs, ces résultats montrent aussi que la fréquence des interventions des directions relativement à « l'Accent sur l'apprentissage » détermine de manière

³ La fréquence des interventions de « Supervision des enseignants » augmente d'environ 0,545 point (coefficient non standardisé) avec chaque augmentation d'un point du score d'appréciation du « Climat de travail ».

négative les perceptions des enseignants sur le « Climat de travail » ($\beta = -0,152$; $p < 0,013$). Toutefois, l'ampleur de cet effet est faible; elle est quatre fois moins élevée que celle observée avec la variable « Supervision des enseignants ».

Tableau 5

Régression de la gestion des activités éducatives sur le climat de travail (n = 412)

Paramètres	Coeff. non standardisé (écart-type)	Coeff. standardisé β	T	p
Constante			7,030	0,001
Accent sur l'apprentissage	-0,159 (0,63)	-0,152	-2,507	0,013
Supervision enseignement	0,545 (0,60)	0,569	9,159	0,000
Collaboration parents	0,112 (0,61)	0,098	1,851	0,065
Soutien aux élèves à risque	0,184 (0,61)	0,179	3,009	0,003
Promotion de l'école	0,074 (0,54)	0,073	1,376	0,169
R^2		0,522		

La fréquence des interventions des directions dans les domaines de la « Supervision des enseignants » et du « Soutien aux élèves à risque » ($\beta = 0,164$ et $0,269$; $p < 0,048$ et $0,001$) détermine aussi les perceptions des enseignants sur la composante « Discipline, ordre et cohérence ». Ainsi, les directions qui interviennent plus fréquemment dans ces domaines de gestion tendent à évoluer dans des environnements où un plus grand nombre d'enseignants jugent qu'ils parviennent à appliquer les règles prévues au code de vie et à coordonner leurs efforts dans la prise en charge des élèves.

De même, la fréquence des interventions de gestion visant à assurer la « Collaboration des parents » prédit l'évaluation des enseignants sur la composante « Participation des parents » ($\beta = 0,179$; $p < 0,015$). Plus les enseignants jugent que la

direction est engagée à l'égard des parents, plus ils rapportent que les parents participent à la vie de l'école.

Également, la fréquence des interventions des directions dans les domaines de la « Collaboration des parents » ($\beta = 0,378; p < 0,001$) et, dans une moindre mesure, de la « Supervision des enseignants » ($\beta = 0,180; p < 0,030$) prédit l'évaluation des enseignants sur la qualité des « Relations avec la communauté ».

Au terme de ces analyses de régression multiple, il apparaît que l'augmentation de la fréquence des interventions des directions dans les domaines de gestion liés à la « Supervision des enseignants », la « Collaboration avec les parents » et le « Soutien aux élèves à risque » accroît la probabilité que les enseignants aient une perception positive du « Climat de travail ». Inversement, l'augmentation de la fréquence des interventions visant à mettre « l'Accent sur l'apprentissage » aurait un effet négatif sur les perceptions des enseignants par rapport à la qualité du « Climat de travail ». Par ailleurs, la fréquence à laquelle la direction intervient dans le domaine de la « Promotion de l'école » ne paraît pas influencer les perceptions des enseignants sur le fonctionnement de leur école.

Enfin, les analyses de corrélation permettent d'examiner la relation entre la fréquence des interventions de gestion éducative des directeurs et la « Satisfaction professionnelle » des enseignants. Des relations positives, de faible ampleur cependant, sont établies entre ces variables ($r = 0,184$ à $0,273; p < 0,001$). Plus les enseignants évaluent que la direction intervient fréquemment dans la gestion des activités éducatives, plus ils rapportent tirer une satisfaction professionnelle de leur travail.

Discussion

Cette étude rend compte de la perception des enseignants et des directions sur la fréquence des interventions reliées à cinq domaines de gestion des activités éducatives jugés importants dans l'exercice de la fonction de direction. De plus, elle met en relation la gestion éducative de la direction et le fonctionnement de l'école.

Selon les enseignants, les directions interviennent, en moyenne, plus souvent dans les domaines de la collaboration avec les parents et du soutien aux élèves à risque qu'elles ne le font concernant la supervision des enseignants et l'accent sur l'apprentissage et le rendement scolaire. Que les directions soient perçues par le groupe des enseignants comme passablement engagées par rapport au soutien des élèves à risque et à la collaboration avec les parents n'a rien de surprenant. Ces deux domaines sont assez régulés par la Loi sur l'instruction publique du Québec. Par exemple, la direction doit voir à ce qu'un plan d'intervention adapté soit établi pour chaque élève à risque avec l'aide des parents et du personnel, et elle doit proposer au Conseil d'établissement les modalités d'application dans l'école des politiques de la commission scolaire portant sur les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

Par contre, le fait que les directions soient perçues comme moins engagées, en moyenne, au regard de l'accent sur l'apprentissage et l'amélioration du rendement et peu engagées concernant des aspects importants de la supervision des enseignants suscite quelque peu l'étonnement. Rappelons que près de la moitié des enseignants jugent que les directions ne sont jamais ou rarement impliquées dans des interventions visant à évaluer la qualité de l'enseignement ou à assurer un suivi à cette évaluation.

Au moment de cette enquête, la majorité des acteurs dans le système scolaire au Québec s'accordait quant à la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. À cette fin, les intervenants politiques et les dirigeants recommandaient aux directions d'exercer davantage, par le moyen de la supervision pédagogique, leur responsabilité légale d'assurer la qualité des services éducatifs dans leur école (Conseil supérieur de l'éducation, 1998). Selon les connaissances scientifiques dans le domaine, ces avis apparaissent fondés puisque Witziers et al. (2003) rapportent que la fréquence des interventions des directions en matière de supervision et d'évaluation de l'enseignement est liée au rendement scolaire des élèves, même si la taille de cet effet est faible.

Deux hypothèses pourraient expliquer le fait que les directions interviennent moins souvent dans les domaines de gestion liés à la supervision de l'enseignement. Soit parce qu'elles manquent de temps et qu'elles doivent constamment exercer d'autres responsabilités, notamment celles relatives au soutien des élèves en difficulté et aux relations avec les parents. Soit les directions hésitent à exercer la supervision auprès du personnel enseignant. En effet, ce type d'intervention touche directement la sphère d'autonomie professionnelle. Sa réalisation exige de la part de la direction une capacité à maintenir un équilibre entre le soutien et le contrôle, tout en faisant en sorte de préserver une relation de confiance.

Hallinger (2008) rapporte que, de manière constante, les recherches montrent que les directrices interviennent plus fréquemment que les directeurs dans la gestion éducative, mais que ce phénomène demeure encore inexpliqué. Nos résultats corroborent

en partie cette hypothèse puisque les directrices semblent intervenir davantage que les directeurs dans le soutien aux élèves à risque.

Cette recherche montre que la fréquence des interventions des directions ne varie pas en fonction de leur scolarité. Rappelons que depuis 2001 au Québec, toutes les directions d'établissement doivent compléter un programme d'études de deuxième cycle en administration de l'éducation. À cet égard, il serait intéressant de chercher à savoir si les programmes offerts dans les différentes universités mettent l'accent sur la gestion des activités éducatives et si cette formation a permis de modifier les pratiques en la matière.

Par ailleurs, comparativement à leurs collègues plus expérimentés, les directeurs et les directrices ayant moins de dix ans d'expérience sont jugés plus actifs dans tous les domaines de la gestion éducative. Ces résultats suggèrent que les directions moins expérimentées ont une conception de leur rôle qui correspond davantage au discours dominant sur la gestion éducative. Ainsi, elles entretiendraient une représentation de leur métier et de leur engagement professionnel différente des directions qui ont plus d'expérience.

De manière générale, nos résultats montrent que, dans chaque école, il n'y a pas ou peu de lien entre l'évaluation des enseignants et celle des directions sur la gestion éducative. De plus, comparativement aux enseignants, les directions tendent à surestimer la fréquence des interventions de gestion réalisées dans leur école. Ces résultats sont comparables à ceux rapportés par Hallinger (2008) et ils mettent en évidence les difficultés à rendre compte du travail quotidien des directions d'école à partir des perceptions des acteurs.

En majorité, les enseignants ont une opinion plutôt positive du climat de travail, de l'application et du respect des règles de vie et de la participation des parents dans leur école. Ces résultats suggèrent que les enseignants ne partagent pas l'avis des directions québécoises, rapportés par Cattonar et al. (2007), qui croient que les changements des dernières années auraient nui au climat de travail dans les écoles. Aussi, les perceptions des enseignants sur le fonctionnement dans leur école varient selon la fréquence des interventions des directions dans des domaines particuliers de la gestion des activités éducatives. Toutes choses égales par ailleurs, plus les enseignants rapportent que leur direction intervient dans le domaine de la supervision des enseignants, plus ils perçoivent de manière positive le climat de travail dans leur école. Ces résultats sont cohérents avec ceux rapportés par Ross et Gray (2006) qui soutiennent que l'engagement au travail et la collaboration des membres du personnel varient en fonction des interventions des directions en matière de gestion éducative. Par ailleurs, une relation positive de faible ampleur est aussi observée entre la fréquence des interventions des directions et la satisfaction professionnelle des enseignants. Nguni, Sleeper et Denessen (2006) parviennent à des conclusions similaires en démontrant que la gestion axée sur le soutien à l'enseignement et la communication des buts poursuivis est associée de manière positive à la satisfaction au travail et à l'engagement du personnel envers l'organisation. En ce sens, nos résultats suggèrent que la visibilité et l'engagement des directeurs et des directrices pourraient contribuer à améliorer la qualité des relations parmi le personnel de l'école et son sentiment de bien-être.

Conclusion

Dans un contexte de mise en œuvre de réformes et de politiques axées sur la réussite des élèves, plusieurs acteurs dans le domaine de l'éducation insistent pour que les directions s'impliquent davantage dans la gestion des activités éducatives de leur école. À partir d'une évaluation réalisée auprès du personnel enseignant et du personnel de direction, la présente étude a permis de rendre compte de la fréquence des interventions de gestion éducative des directeurs et des directrices d'écoles primaires au Québec.

Les résultats suggèrent que les directions d'école interviennent à des fréquences variables par rapport aux cinq domaines de gestion éducative définis dans cette étude. Notamment, elles seraient plus souvent engagées dans des interventions qui concernent la collaboration avec les parents et le soutien aux élèves à risque. Par contre, elles interviendraient moins souvent dans des domaines liés à la supervision des enseignants et à l'amélioration des apprentissages et du rendement des élèves. Cependant, les résultats montrent que l'augmentation de la fréquence des interventions de gestion éducative des directions, notamment dans le domaine de la supervision des enseignants, est liée à une perception plus positive, de la part des enseignants, de différents aspects du fonctionnement de l'école qui peuvent favoriser la réussite des élèves.

Cette étude comporte certaines limites qui peuvent réduire la portée des résultats. L'évaluation et l'autoévaluation de la gestion éducative reposent sur les représentations des répondants. Ainsi, la validité de ces données peut être compromise en raison d'effets de halo et de désirabilité sociale. De plus, cette étude ne permet pas d'expliquer pourquoi les directions interviennent plus ou moins dans ces différents domaines de la gestion

éducative. Pour contrer les limites méthodologiques de cette recherche et mieux comprendre le phénomène étudié, il serait utile de recueillir des données d'observation et d'entretien afin de valider les jugements des évaluateurs et de mieux rendre compte des logiques d'action des directions d'école.

Références

- Archambault, J., & Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu défavorisé. *Éthique publique, 11*(1), 86-93.
- Association québécoise du personnel de direction des écoles. (1994). *La tâche des directeurs d'école et leur style de gestion. Rapport de consultation*. Saint-Romuald, Québec: Association québécoise du personnel de directions des écoles.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., & Savoie-Zack, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation, XXX*(3), 487-508.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles, Belgique: Éditions de Boeck Université.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M., Bourque, J., & Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada: Contexte, profil et travail. Enquête pancanadienne auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Montréal, Québec: Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Chouinard, R., Janosz, M., Bouthillier, C., & Cartier, S. C. (2005). *Vécu professionnel des enseignantes et enseignants au printemps 2004. Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative*. Ste-Foy, Québec: Ministère de l'Éducation.
- Dumay, X. (2009). Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements. *Revue française de pédagogie*, 167, 101-128.
- Dutercq, Y. (2006). Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissements. In G. Chapelle & D. Meuret (Eds.), *Améliorer l'école* (pp. 141-152). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.
- Hallinger, P. (2008, March). *Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NJ. Retrieved February 18, 2011, from http://www.philiphallinger.com/papers/PIMRS_Methods_47.pdf
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Janosz, M., & Bouthillier, C. (2007). *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Janosz, M., George, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire, un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.

- Krüger, M. L., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement, 18*(1), 1-20.
- Leithwood, K. Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(4), 441-464.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Learning from Leadership Project. Review of research: How leadership influences student learning?* New York, NJ: The Wallace Foundation.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Certaines conditions de travail des cadres des commissions scolaires et du Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal*. Québec, Québec: Direction générale des relations de travail, MELS.
- Nguni, S., Sleeper, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 145-177.
- Ouellet, G. (1995). *La gestion de l'enseignement dans les écoles primaires de milieu urbain: Étude comparative de quatre groupes d'écoles*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (Eds.) (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Vol. 1: Politiques et pratiques*. Paris, France: OCDE.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education, 29*(3), 798-822.

- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. London, United Kingdom: Pergamon.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Van de Grift, W., & Houtveen, A. A. M. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 373-389.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.