

Directions et futures directions d'école franco-canadienne : sentiment d'efficacité personnelle de leurs compétences pour gérer une école en contexte de valorisation linguistique et culturelle

Claire IsaBelle
Université d'Ottawa

Note de l'auteur : Nous tenons à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada de son soutien financier, les cochercheurs Yamina Bouchamma, Paul Clarke, Lyse Langlois et Claire Lapointe, ainsi que la doctorante Andréanne Gélinas-Proulx pour sa précieuse collaboration.

Précis

Peu d'études tentent d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des directions et futures directions (directions adjointes) d'école en milieu de valorisation linguistique et culturelle et pourtant, il devient essentiel de connaître leur niveau de compétence afin de leur offrir un perfectionnement professionnel qui sied à leurs besoins. Dans notre étude quantitative, 213 directions et futures directions d'école franco-canadienne ont participé en répondant à un questionnaire. Les résultats significatifs au test Mann-Whitney indiquent des différences entre les deux groupes : 1) les directions d'école ayant six ans et plus d'expérience à la direction 2) les futures directions (directions adjointes) et les directions d'école ayant cinq ans et moins d'expérience à la direction pour certains items

de cinq catégories de compétences sur sept : Gestion des ressources humaines, Supervision pédagogique, Tâches administratives, Changement et innovation et Sentiment d'appartenance.

Mots-clés : directions d'école, compétences, francophones en milieu de valorisation linguistique et culturelle.

Abstract

Few studies attempt to assess the sense of self-efficacy felt by school principals and vice-principals (prospective principals) in promoting linguistic and cultural development, even though identifying their skill level is essential for providing them with suitable professional development. In our quantitative study, 213 French-Canadian principals and vice-principals responded to a questionnaire. The Mann-Whitney test indicated significant differences between two groups of principals: 1) principals with six years' or more work experience, and 2) vice-principals and principals with five years' or less experience. These differences showed up in five of seven skill categories: Human Resource Management, Pedagogical Supervision, Administrative Tasks, Changes and Innovation, and Sense of Belonging.

Introduction

Depuis nombre d'années, l'école connaît plusieurs changements qui exigent des directions d'école de nouvelles compétences. Nous retrouvons entre autres la reddition de compte (Ben Jaafar & Anderson, 2007), l'utilisation des technologies (IsaBelle, Desjardins, & Boffily, 2012), le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (Brien & Williams, 2008; Leclerc, Moreau, & Clément, 2010) et la gestion de la diversité ethnoculturelle (Billot, Goddard, & Cranston, 2007). Comme le souligne Hertting (2008), ces changements ont des répercussions sur l'école, laquelle est de plus en plus exigeante à gérer. Or, les directions d'école ont-elles le sentiment de posséder les compétences ciblées pour relever ces défis actuels de l'école? Le but de notre étude consiste à identifier, chez les directions et les futures directions d'école franco-canadienne en contexte de valorisation linguistique et culturelle (VLC), la perception qu'elles ont de leurs compétences pour gérer leur école. Notre intérêt principal consiste à mettre en relief leurs besoins afin de les aider à mieux intégrer leurs fonctions et à offrir des formations appropriées.

Contexte et problématique

La présente partie expose des études portant sur le renouvellement des directions. De plus, nous ferons la recension d'écrits traitant des compétences des directions d'école.

Selon Levine (2005), nous assistons à un départ massif de nombreuses directions d'école tant au Canada qu'ailleurs dans le monde. En plus, le système éducatif connaît des difficultés majeures de recrutement, car la gestion des écoles publiques est exigeante et demande une expertise et des habiletés spécifiques chez les directions (Conrad & Rosser, 2007). *A fortiori*, celles qui acceptent d'occuper un poste risquent de vivre des problèmes d'insertion professionnelle (Fortin, 2006) et de stress (Poirel, 2009). À ce sujet, le rapport de l'OCDE (2008) stipule que :

Dans de nombreux pays, les chefs d'établissement sont accablés de travail; beaucoup atteignent l'âge de la retraite et il est de plus en plus difficile de les remplacer. Les candidats possibles hésitent souvent à se présenter en raison des responsabilités excessives, d'une préparation et d'une formation insuffisantes, des perspectives d'évolution de carrière limitées et de l'inadéquation de l'accompagnement et des rémunérations. (p. 9)

Devant l'ampleur actuelle du nombre de renouvellements des directions d'école partout au Canada, il apparaît urgent de savoir si les nouvelles et les futures directions affirment posséder les compétences pour accomplir efficacement leurs tâches et de connaître les compétences pour lesquelles il est impératif de les aider. Nous verrons dans la revue de littérature que les tâches qui dictent les compétences à posséder peuvent se traduire par différents concepts. En effet, les standards et les responsabilités sont différentes façons de nommer les tâches à accomplir et donc, les compétences à acquérir.

Quelles compétences les directions possèdent-elles selon la perspective des surintendants?

Nous avons repéré quatre études américaines qui tentent de démontrer les compétences que les directions d'école possèdent et celles qu'elles devraient acquérir à partir de la perspective des surintendants.

En 1997, Coutts a mené une enquête par sondage en Indiana auprès de tous les surintendants (taux de réponse : 184/283) afin de connaître les faiblesses des directions d'école qui quittent leur poste. En se rapportant aux six standards de l'Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC, 1996), les surintendants estiment que les directions d'école ont des faiblesses au standard 1, *faciliter le développement et l'implantation d'une vision de l'apprentissage partagée et soutenue par toute la communauté*; au standard 2, *établir une culture scolaire et un programme d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de l'élève et le développement professionnel du personnel* et au standard 3, *gérer l'organisation, ses opérations et ses ressources pour créer un environnement d'apprentissage sécuritaire, efficace et efficient*.

L'étude de McCown, Arnold, Miles & Hargadine (2000) menée auprès des surintendants (181 participants sur 525 possibles) afin d'évaluer le succès des nouvelles directions d'école au Missouri quant aux six standards ISLLC (1996) mentionne qu'elles ont été fortement évaluées d'abord au standard 5, *agir avec intégrité, d'une manière juste et éthique*, ensuite au standard 2, et finalement au standard 3. Ainsi, elles semblent éprouver plus de faiblesses aux standards 1, 4 et 6. Le standard 4 stipule que la direction d'école *travaille en collaboration avec les familles et les membres de la communauté, répondent à leurs intérêts et leurs besoins et mobilisent les ressources de cette communauté* et le standard 6 vise à ce que *la direction comprenne, intervienne et influence les contextes politique, social, économique, légal et culturel*.

Les résultats de l'étude de Davis (2000), conduite auprès de 99 surintendants et de 124 directions d'école californiennes indiquent que parmi les cinq principales raisons invoquées pour justifier un renvoi (d'une direction), tant de l'avis des surintendants que de celui des directions, trois ont trait aux compétences interpersonnelles et deux sont en lien avec les compétences en pédagogie ou en gestion. Du côté des relations interpersonnelles, nous retrouvons l'incapacité à communiquer de manière à créer des relations positives avec les parents, les enseignants, les élèves et les autres membres de l'équipe-école; l'incapacité à fonder une bonne relation d'entraide entre enseignants, parents et agences communautaires; l'incapacité à établir une relation de confiance entre enseignants et parents en essayant trop de plaire à tout le monde. D'ailleurs, cette compétence interpersonnelle pourrait se rapporter aux standards ISLLC 2 et 4. Du côté de la gestion, nous notons l'incapacité à prendre de bonnes décisions, qui reflète une incompréhension des enjeux, des difficultés et de leur importance relative; l'incapacité à gérer les différentes demandes d'ordre politique; de même que les pressions exercées par les membres de l'école et de la communauté. Selon nous, cette compétence en gestion pourrait se rapporter aux standards ISLLC 3 et 6. Davis mentionne que tant les surintendants que les directions d'école rapportent que les composantes les plus « techniques » de la fonction sont moins importantes que les composantes reliées aux relations interpersonnelles pour justifier le congédiement d'une direction d'école.

À partir des 21 responsabilités de Marzano, Waters & McNulty (2003), Rammer (2007) a soumis un questionnaire à 27 surintendants afin d'évaluer quelles responsabilités étaient utilisées pour sélectionner les directions d'école au Wisconsin. Les résultats indiquent que les six premières responsabilités les plus utilisées lors de l'embauche sont : la communication (établir des lignes de communication solides avec les enseignants et les élèves); la culture (partager les croyances et favoriser le sens de la communauté); le travail de proximité (être un défenseur et porte-parole de l'école pour toutes les parties prenantes); le focus (établir des buts qui sont clairs et garder ces buts bien en vue pour tout le monde); la visibilité (établir des contacts de qualité avec les enseignants et les élèves); et la participation (impliquer les enseignants dans le design et l'implantation des décisions et politiques importantes pour l'école). Par ailleurs, les trois dernières responsabilités sont, la discipline (protéger les enseignants des sujets et des influences qui les détournent de leur temps d'enseignement ou de leur centre d'intérêt); la stimulation intellectuelle (assurer que l'école et le personnel soient au courant des théories et des pratiques les plus

actuelles; discuter régulièrement de ces théories et pratiques); et les relations (démontrer de l'empathie envers le personnel de l'école).

Bref, ces études ne nous permettent pas de tirer des conclusions sur la population des directions d'école en contexte VLC. Toutefois, de ces études, il ressort que les standards ISLLC 1, 4 et 6 sont moins bien maîtrisés par les nouvelles directions considérées comme ayant du succès (McCown et al., 2000) et que cette faiblesse pourrait engendrer leur départ (Coutts, 1997) ou leur renvoi (Davis, 2000). Par ailleurs, ces trois standards correspondent selon nous à quatre des six plus importantes responsabilités de Marzano et al. (2005) qui sont prises en considération lors de l'embauche des directions (Rammer, 2007) : la culture, le travail de proximité, ainsi que le focus et la participation. Enfin, il est intéressant de constater que les standards 2 et 3 sont à la fois la raison des départs (Coutts, 1997), des renvois (Davis, 2000) et du succès des directions (McCown et al., 2000).

Sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école quant à certaines compétences

Afin de savoir quelles compétences les directions croient posséder, il est pertinent d'aborder les études qui portent sur leur sentiment d'efficacité personnelle et leur perception vis-à-vis des compétences liées à certaines tâches spécifiques.

L'étude de Bouchamma (2006) menée auprès de 37 directions d'école franco-phonie au Nouveau-Brunswick sur leur sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle (collective) lié à la supervision des enseignants dévoile que les directions ont un plus grand sentiment d'efficacité professionnelle que personnelle relié à cette fonction. Le sentiment d'efficacité professionnelle est davantage perçu chez les hommes qui poursuivent un développement professionnel et qui sont plus qualifiés, alors que le sentiment d'efficacité personnelle lié à la supervision des enseignants est davantage senti chez les femmes qui ont une tâche d'enseignement dans leur fonction, qui poursuivent un développement professionnel et qui sont moins qualifiées.

Héon, Lapointe & Langlois (2007) ont réalisé une étude mixte avec 21 directrices et 26 directeurs d'école franco-canadienne en milieu minoritaire. Les résultats indiquent que les leaderships participatifs et éthiques inspirés par la sollicitude et la critique sont plus représentatifs des femmes, alors que le leadership des hommes est de type transformationnel, pédagogique et éthique (inspiré par la critique). Toutefois, les auteures

suggèrent de nuancer les conclusions quant à l'existence d'un lien entre le genre et les profils de leadership en administration scolaire.

Lovell (2009) a mené une étude auprès de 387 directions d'école de l'État américain de la Géorgie qui ont rempli un questionnaire en ligne intitulé « Principal Sense of Efficacy Scale ». Les résultats montrent que les directions ont en moyenne un haut degré de sentiment d'efficacité (7 et plus sur 9) pour les trois catégories : efficacité en gestion; efficacité en leadership pédagogique et en leadership moral. Également, les résultats indiquent une relation significative entre le sentiment d'efficacité en gestion, en leadership pédagogique et moral et le nombre d'années d'expérience. Le sentiment d'efficacité dans les trois catégories augmente avec le nombre d'années à la gestion d'une école.

Yu & Durrington (2006) ont évalué la perception de 16 directions et de 57 futures directions d'école de l'État du Mississippi quant à leur capacité d'atteindre les 6 standards reliés aux technologies de l'information et de la communication (TIC) élaborés initialement par *Technology Standards for School Administrators* (TASS). Les analyses statistiques n'indiquent aucune différence significative entre les directions en poste et les futures directions quant à la perception de leur habileté à atteindre les standards reliés aux TIC. Cependant, les auteurs remarquent que les moyennes se révèlent peu élevées soit de 3,21 à 3,78 sur une échelle de 5. Dans la même foulée, Causey (2010) a mené une étude auprès de 72 directions, directions adjointes et coordonnateurs de technologies. Les résultats montrent une relation significative entre l'âge et le sentiment d'efficacité dans l'utilisation des TIC. En effet, celui-ci diminue avec l'âge des leaders scolaires.

En résumé, les études portant sur le sentiment d'efficacité personnelle et collective ou la perception de compétences des directions et futures directions d'école révèlent une certaine différence selon les genres quant à la supervision des enseignants (Bouchamma, 2006) et aux types de leadership (Héon et al., 2006). Également, les études indiquent une différence selon le nombre d'années d'expérience à la direction quant à la gestion et au leadership pédagogique et moral (Lovell, 2009). Finalement, l'étude de Causey (2010) montre une relation significative entre l'âge et le sentiment d'efficacité à l'utilisation des TIC, alors que celle de Yu & Durrington (2006) n'indique aucune différence entre les directions et les futures directions. Le genre et le nombre d'années d'expérience constituent les deux variables retenues à la suite de la recension des écrits.

But de la recherche

Si des études ont été menées sur le sentiment d'efficacité personnelle (SÉP) des directions d'école et sur l'ensemble des compétences nécessaires pour gérer une école selon des standards précis, force est de constater que nous retrouvons peu d'études destinées à connaître ce sentiment d'efficacité des directions et futures directions en contexte de VLC. Pourtant, les études confirment que le développement d'une compétence ne peut se définir indépendamment du contexte dans lequel elle se développe (Dietrich, 2005). D'ailleurs, Bouchamma, David & St-Germain (2005) révèlent qu'étant donné la réalité linguistique et culturelle des milieux minoritaires et le rôle primordial que joue l'école dans ces régions, les directions ont des tâches, des responsabilités et des défis additionnels à surmonter. Ainsi, les directions évoluant en contexte de VLC ont un mandat particulier : celui de garantir la transmission linguistique et culturelle (Lapointe, 2002). Ainsi, le but de notre étude consiste à analyser le SÉP chez les directions et les futures directions d'école franco-canadienne quant à leurs compétences pour gérer une école en contexte de VLC, soit en milieu minoritaire, afin de mettre en relief leurs besoins de développement professionnel pour faciliter leur insertion professionnelle dans la mouvance des nouvelles exigences. De plus, notre étude s'attardera à vérifier si nous observons une différence selon le genre. Pour ce faire, nous présenterons le concept de SÉP de Bandura.

Cadre conceptuel

Sentiment d'efficacité personnelle

Selon Bandura (2007), les comportements d'un individu ne peuvent pas être compris en dehors d'un contexte précis. La base de cette théorie origine du courant sociocognitiviste qui place l'individu au centre de trois types d'interactions notamment le cognitif, le comportemental et le contextuel. La perception de compétence ou ce que Bandura (1977, 2007) appelle le sentiment d'efficacité personnelle (SÉP) renvoie à l'interdépendance de deux sentiments d'efficacité : personnel et collectif. Le SÉP réfère à la croyance d'un individu en sa capacité à réussir certaines tâches, à faire face à des problèmes spécifiques et à trouver des solutions (Bandura, 2007). Elle ne constitue pas une mesure de sa performance

réelle dans l'exécution des tâches, ni le nombre de compétences qu'un individu possède, mais bien ce qu'il croit pouvoir exécuter dans des situations variées. Ainsi, pour un même individu, le SÉP varie selon les domaines. Par exemple, une direction d'école peut se croire capable de gérer des dossiers scolaires, de superviser le personnel enseignant, mais avoir l'impression d'être moins compétente dans la promotion du français et la construction identitaire. Le SÉP d'un individu face à une tâche a un effet sur la persévérance qu'il a pour la compléter et sur la motivation qu'il a pour la réaliser. Dans la même veine, les croyances d'un individu en sa capacité de réaliser différentes tâches seraient aussi importantes que sa compétence réelle.

Selon la théorie de Bandura (1977), le SÉP dépend de différents processus. Un premier renvoie aux expériences antérieures, à l'existence de réussites similaires dans le passé pour l'exécution d'une tâche. Si l'individu a l'habitude de réussir une tâche, il pense encore pouvoir la réaliser. Le deuxième processus consiste à connaître des expériences « vicariantes », c'est-à-dire avoir déjà observé des individus réalisant la même tâche avec succès. Par exemple, si une nouvelle direction observe d'autres directions d'école réussir des activités de promotion du français et de la construction identitaire, elle pense donc pouvoir y parvenir elle aussi. Un troisième provient des renforcements verbaux, du soutien, des compliments et des encouragements. La confiance exprimée vis-à-vis d'un individu par d'autres personnes significatives en est un exemple. Le dernier réfère à l'état émotionnel dans lequel l'individu se trouve lors de l'exécution d'une activité. Évidemment, le sentiment d'anxiété chez un individu diminue son sentiment d'efficacité.

Par ailleurs, Bandura (2007) définit le sentiment d'efficacité collective comme « une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » (p. 708). Notre recherche n'aborde pas cet aspect.

Méthodologie

Pour vérifier le sentiment d'efficacité des directions et des futures directions d'école franco-canadienne, nous avons mené une étude quantitative utilisant un questionnaire. Les données exposées dans cet article font partie d'une étude plus vaste portant sur les *Contextes formels, non formels et informels d'acquisition de connaissances et de compétences chez les gestionnaires d'école francophones* de IsaBelle et al. (2008).

Population

L'étude a été menée auprès de toutes les directions et les futures directions (directions adjointes) d'école de langue française de neuf provinces et des trois territoires canadiens (Nunavut, Yukon et Territoire du Nord-Ouest). Le Québec n'en a pas fait partie en raison de sa caractéristique linguistique, soit d'être un milieu francophone majoritaire.

Instruments de collecte de données

L'instrument de collecte de données est le questionnaire « Contextes de formation pour les gestionnaires d'école ». Celui-ci comporte six sections. Nous détaillons seulement les trois sections qui se rapportent à l'objet de ce présent article. La première section porte sur l'identification du répondant et sur le portrait de son école. La seconde section, constituée de dix items, a trait spécifiquement au SÉP des répondants vis-à-vis de la promotion du français ou de la construction identitaire. L'échelle de Likert mesurant le SÉP est graduée en cinq niveaux qui vont de « *Totalement en désaccord* » à « *Totalement en accord* ». Voici un exemple d'item : « *Vous avez les compétences nécessaires pour promouvoir le français dans votre école* ». La troisième partie du questionnaire porte aussi sur le SÉP des directions vis-à-vis 41 compétences générales regroupées en sept catégories :

1. supervision pédagogique (3 items);
2. gestion des ressources humaines (7 items);
3. développement professionnel (5 items);
4. tâches administratives (8 items);
5. changement et innovation (3 items);
6. sentiment d'appartenance (7 items);
7. pratiques et conduites (8 items).

Les répondants ont utilisé une échelle de type Likert à cinq niveaux pour répondre (de 1-Pas du tout à 5- Tout à fait). Voici un exemple d'item : « *J'ai les compétences nécessaires pour . . . Résoudre les conflits* ». Ces items ont été élaborés à partir des 21 responsabilités de Waters, Marzano & McNulty (2003); des compétences qu'une direction doit posséder selon les écrits théoriques de Dupuis (2007) et celles qu'elle doit maîtriser pour gérer une école en milieu francophone minoritaire selon Bouchamma (2004).

Résultats

Profil des répondants

En mars 2006, 831 questionnaires ont été envoyés par voie postale, sept nous sont revenus pour des raisons inconnues. Au total, 234 directions et futures directions (directions adjointes) ont répondu au questionnaire. Parmi les répondants, 29% ont rempli le questionnaire en ligne et 69% dans sa version imprimée. De ce nombre, nous avons dû éliminer 21 questionnaires, car ceux-ci n'étaient remplis qu'à 30% ou moins. Le taux de réponse est donc de 25% (213/831). En outre, il importe de mentionner que des participants n'ont pas répondu à certains items. Ainsi, après les avoir retirés du lot des 213 questionnaires, c'est donc un total variant entre 180 et 213 répondants, dépendamment de l'item, qui constitue l'échantillon pour cette présente étude.

Cinquante pour cent (50%) des répondants proviennent de la province de l'Ontario, 23% du Nouveau-Brunswick et 8% du Manitoba. Pour les trois provinces de l'ouest et les territoires (Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Nunavut, Territoires du Nord-Ouest et Yukon), les répondants représentent 10% de notre échantillon, tandis que les répondants de trois provinces de l'est (Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador) forment 5% de notre échantillon. Deux pour cent (2%) des répondants n'ont pas identifié leur province. La distribution des questionnaires conservés correspond à la distribution du nombre de directions et directions adjointes d'école par province et territoire. Les répondants ayant entre 30 et 39 ans constituent 26% de l'échantillon, 43,7% ont entre 40 et 49 ans et 28,6% ont 50 ans et plus. L'âge de trois répondants n'a pas été précisé.

Un diplôme universitaire aux études supérieures est détenu par 50% de l'échantillon, ce qui correspond à la population des directions d'école au Canada, car six directeurs sur dix détenaient une maîtrise ou un doctorat en 2004-2005 (Blouin, 2008). Une proportion presque égale de répondants de sexe féminin (48% $n = 102$) et de sexe masculin (50% $n = 106$) a répondu au questionnaire. Deux pour cent (2%) des répondants n'ont pas identifié leur genre. En 2004–2005, les femmes représentaient près de la moitié (47%) des directions d'école primaire ou secondaire francophone et anglophone au Canada (Blouin, 2008). Ce taux se rapproche d'ailleurs de notre échantillon.

Nous avons formé deux groupes selon le nombre d'années d'expérience à la direction. D'après les écrits de Davis (2000), la majorité des directions d'école qui perdent leur

emploi en raison de limites dans leurs compétences ont cinq ans et moins d'expérience à la direction. Également, l'étude de Fuller & Young (2009) citée dans Williams (2010) indique qu'après la cinquième année, seulement 30% des nouvelles directions engagées sont toujours en poste. Ainsi, le premier groupe réunit les nouvelles directions ayant cinq années ou moins d'expérience à la direction d'une école (DÉ5-). Par ailleurs, dans ce groupe, nous avons ajouté les futures directions (FD), soit des directions adjointes. Ainsi, le groupe des DÉ5- devient les FDDÉ5-. À la question « Pendant combien d'années avez-vous assumé la direction d'une école? », 21% des répondants ont mentionné 0 an. Ce taux inclut des directions qui n'ont pas encore complété une année à la direction et les futures directions, soit les directions adjointes. De plus, 41% des répondants comptent entre une et cinq années d'expérience. Ainsi, le groupe FDDÉ5- est composé de 133 directions et futures directions d'école, soit trois répondants sur cinq (62,4%). Le deuxième groupe réunit les directions d'école ayant six années et plus d'expérience à la direction (DÉ6+) avec 76 personnes, soit 35,6% de l'échantillon. Notons que quatre répondants sur les 213 (2%) n'ont pas précisé leur nombre d'années d'expérience.

Tableau 1 : Distribution des répondants au questionnaire selon le nombre d'années d'expérience à la direction et le genre

	Années d'expérience à la direction			Nombre de répondants (n)		Pourcentage (%)
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
FDDÉ5-	70	60	130	34,3	29,4	63,7
DÉ6+	30	44	74	14,7	21,6	36,3
Total	100	104	204	49	51	100

Le tableau 1 montre la proportion des répondants en fonction de leur nombre d'années d'expérience à la direction et de leur genre. Il s'agit des deux variables retenues à la suite de la recension des écrits. Il est à noter que le nombre total de l'échantillon dans ce cas est de 204 et non de 213 participants, puisqu'il y a des valeurs manquantes pour les deux variables.

Moyennes des résultats aux sections 2 et 3 du questionnaire

Pour les dix items portant sur le SÉP quant à la promotion du français ou de la construction identitaire (section 2 du questionnaire), la moyenne des réponses de l'ensemble des

participants pour chaque item est supérieure à 4 sur 5. Pour les 41 compétences générales évaluées, quatre compétences provenant de trois catégories indiquent des moyennes inférieures à 4 sur 5 pour l'ensemble des répondants, indépendamment de leur groupe d'expérience, soit dans la catégorie Tâches administratives : « Rédiger le rapport annuel de reddition de comptes de mon école »; la catégorie Changement et innovation : « Trouver de nouveaux moyens de soutenir financièrement des projets d'école »; et la catégorie Sentiment d'appartenance : « Souligner les réalisations des parents » et « Intégrer le service de garde à la vie de l'école ». De plus, seulement pour les FDDÉ5-, les trois items suivants ont une moyenne de moins de 4 sur 5 : « Favoriser l'utilisation des technologies de l'information et des communications chez les enseignants », de la catégorie Changement et innovation; « Encourager la participation de la communauté à la vie de l'école », de la catégorie Sentiment d'appartenance; et « Diriger les enseignants en difficulté vers les ressources professionnelles adéquates », de la catégorie Pratiques et conduites. Quant aux DÉ6+, un item a une moyenne de moins de 4 : « Proposer des innovations pédagogiques aux enseignants », de la catégorie Changement et innovation.

Résultats aux analyses statistiques :

Mann-Whitney et Kruskal-Wallis

D'abord, les données sont statistiquement analysées avec le logiciel SPSS (version 19 pour Windows) en utilisant des coefficients statistiques non paramétriques. Le test U de Mann-Whitney pour deux échantillons indépendants (FDDÉ5- et DÉ6+) a été utilisé afin de les comparer pour tous les items. Par ailleurs, le test H de Kruskal-Wallis a été effectué pour comparer quatre groupes, soit l'expérience (FDDÉ5- et DÉ6+) et le genre (F ou H) pour tous les items.

Les résultats du test Mann-Whitney n'indiquent aucune différence significative pour les items se rapportant au SÉP quant à la promotion du français ou de la construction identitaire. Cependant, les analyses indiquent des différences significatives entre les groupes (FDDÉ5- et DÉ6+) pour sept items sur un total de 41 compétences générales s'inscrivant dans cinq catégories de compétences sur sept possibles : Gestion des ressources humaines, Supervision pédagogique, Tâches administratives, Changement et innovation et Sentiment d'appartenance (Tableau 2).

Pour quatre items sur dix se rapportant au SÉP quant à la promotion du français ou de la construction identitaire, les analyses du test Kruskal-Wallis, exposées au tableau

3, indiquent des différences significatives selon le groupe d'expérience (FDDÉ5- et DÉ6+) et le genre (*F* ou *H*). De plus, deux items sur un total de 41 compétences générales sont significatifs. Ces derniers items s'inscrivent dans deux catégories de compétences sur sept possibles : Supervision pédagogique et Sentiment d'appartenance.

Analyse et discussion

La comparaison entre les groupes d'expérience à la direction (FDDÉ5- et DÉ6+) n'indique aucune différence significative pour les items se rapportant au SÉP quant à la promotion du français ou de la construction identitaire. En outre, pour chacun des groupes et pour les dix items, les moyennes obtenues sont toutes supérieures à 4 sur 5 sur l'échelle de Likert. Cela peut s'expliquer par les efforts déployés depuis quelques années pour accroître les compétences des acteurs scolaires franco-canadiens en ce qui a trait à la promotion du français et de la construction identitaire, par l'entremise d'outils de formation tels que le site « leadership et pédagogie culturels », le projet de la pédagogie actualisante, les stages de l'ACELF, etc. (Weatherall, 2011). Par ailleurs, de nouveaux outils plus adaptés aux directions ont vu le jour depuis la collecte de données comme le site www.veltic.ca et la Trousse du passeur culturel ce qui pourrait laisser croire que leur SÉP est encore plus élevé en 2012.

Cependant, dans cinq catégories de compétences, nous retrouvons des différences significatives entre les deux groupes d'expérience pour sept items. En effet, dans la catégorie *Supervision pédagogique*, en ayant recours aux moyennes de chaque groupe, nous constatons que l'efficacité perçue du groupe des DÉ6+ est plus élevée que celle du groupe des FDDÉ5- pour l'item « Appliquer les méthodes d'évaluation du personnel enseignant ». Ces résultats corroborent ceux de Bouchamma (2006) qui indiquent que l'évaluation du personnel enseignant est une tâche nouvelle et qu'il existe peu d'outils performants pour aider les directions à assumer cette fonction. Il n'est donc pas étonnant que les directions expérimentées affirment posséder un SÉP plus élevé que les nouvelles et les futures directions.

Dans la catégorie *Gestion des ressources humaines*, les moyennes de chaque groupe indiquent que l'efficacité perçue du groupe des DÉ6+ est plus élevée que celle du groupe des FDDÉ5- pour les items « Adapter mon leadership selon les situations » et « Résoudre les conflits ». Assurer un leadership est déjà une tâche difficile, or être en

Tableau 2 : Résultats du test Mann-Whitney : différences significatives entre les deux groupes FDDÉ5- et DÉ6+ quant à leur perception de compétence.

Catégories et items des compétences : Groupes		N	Moy. Éc-t	Rang	Z	p perçues par les DÉ
SUPERVISION PÉDAGOGIQUE (3 items)						
Appliquer les méthodes d'évaluation du personnel enseignant		FDDÉ5- DÉ6+	133 76	4,23 4,50	0,901 0,808	97,46 118,19
GESTION DES RESSOURCES HUMAINES (7 items)						
Résoudre les conflits		FDDÉ5- DÉ6+	133 76	4,20 4,41	0,668 0,593	98,8 115,86
Adapter mon leadership selon les situations		FDDÉ5- DÉ6+	133 76	4,32 4,50	0,632 0,577	99,22 115,12
TÂCHES ADMINISTRATIVES (8 items)						
Appliquer les procédures de fonctionnement et les politiques		FDDÉ5- DÉ6+	132 76	4,18 4,46	0,770 0,662	96,65 118,13
Rédiger le rapport annuel de reddition de comptes de mon école		FDDÉ5- DÉ6+	132 72	3,33 3,94	1,580 1,243	94,19 117,74
CHANGEMENT ET INNOVATION (3 items)						
Proposer des innovations pédagogiques aux enseignants		FDDÉ5- DÉ6+	133 75	4,14 3,92	0,860 0,897	110,39 94,05
SENTIMENT D'APPARTENANCE (7 items)						
Souligner les réalisations des enseignants		FDDÉ5- DÉ6+	132 74	4,37 4,19	0,746 0,676	109,49 92,82

Remarque : * significatif $p < 0,05$. À titre d'exemple, le tableau se lit ainsi : le résultat est significatif pour l'item « Appliquer les méthodes d'évaluation du personnel enseignant » ($Z = -2,640$, $p = 0,008$) de la catégorie Supervision pédagogique.

Tableau 3 : Résultats du test Kruskal-Wallis : Différences significatives entre les groupes d'expérience (FDDÉ5- et DÉ6+) et de genre (F ou H) des répondants quant à leur perception de compétence.

Catégories et items des compétences perçues par les DÉ : Groupes		N	Moy.	Éc-t	Rang	χ^2	p
PROMOTION DU FRANÇAIS et/ou DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE (10 items)							
Vous avez les connaissances nécessaires pour promouvoir le français dans votre école	FDDÉ5-	F	70	4,64	0,660	107,70	7,881 * 0,049
	DÉ6+	H	58	4,4	0,836	89,96	
total		F	30	4,80	0,407	116,80	
		H	44	4,52	0,664	96,42	
total							
Vous avez les compétences nécessaires pour promouvoir le français dans votre école	FDDÉ5-	F	70	4,57	0,734	106,57	8,540 * 0,036
	DÉ6+	H	58	4,43	0,728	92,84	
total		F	30	4,80	0,407	120,60	
		H	44	4,43	0,695	91,83	
total							
Vous avez les compétences pour communiquer avec les parents pour faire la promotion du français ou la construction identitaire	FDDÉ5-	F	70	4,43	0,734	105,22	8,115 * 0,044
	DÉ6+	H	58	4,12	0,993	88,48	
total		F	30	4,60	0,814	121,12	
		H	44	4,36	0,718	99,36	
total							
Vous êtes à l'aise avec l'application de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés	FDDÉ5-	F	67	4,48	0,660	102,25	10,774 * 0,013
	DÉ6+	H	57	4,12	0,888	82,09	
total		F	29	4,59	0,946	118,29	
		H	42	4,38	0,825	98,80	
total							

suite à la page 220...

Tableau 3 : Résultats du test Kruskal-Wallis (. . . suite de la page 219)

SUPERVISION PÉDAGOGIQUE (3 items)							
Appliquer les méthodes d'évaluation du personnel enseignant	FDDÉ5-	F	70	4,30	0,874	100,94	10,164 *0,017
	DÉ6+	H	60	4,12	0,940	88,71	
		F	30	4,57	0,971	125,63	
		H	44	4,43	0,695	108,01	
		total	204				
SENTIMENT D'APPARTENANCE (7 items)							
Intégrer le service de garde à la vie de l'école	FDDÉ5-	F	70	2,49	2,104	96,59	10,037 *0,018
	DÉ6+	H	59	2,54	2,112	97,99	
		F	28	3,86	1,433	131,84	
		H	44	2,36	2,092	92,42	
		total	201				

Remarque : * significatif $p < 0,05$ À titre d'exemple, le tableau se lit ainsi : le résultat est significatif pour l'item « Vous avez les connaissances nécessaires pour promouvoir français dans votre école » (χ^2 avec 3ddl = 7,881, $p = 0,049$); de la catégorie Promotion du français ou de la construction identitaire.

mesure d'adapter son leadership selon les situations peut devenir une compétence difficile à développer et qui s'acquiert sans aucun doute avec le temps ou avec l'expérience antérieure, comme le souligne Bandura (1977). Quant à la gestion des conflits, qui demande des compétences interpersonnelles, nos résultats rejoignent en partie ceux de Davis (2000) qui indiquent que parmi les cinq principales raisons invoquées pour justifier un renvoi, qui se produit surtout chez les directions ayant moins de cinq ans d'expérience, tant selon l'avis des surintendants que des directions, trois ont trait aux compétences interpersonnelles et deux sont en lien avec les compétences en enseignement ou en gestion. Entre autres, il peut être émotionnellement difficile pour une nouvelle ou une future direction d'école de gérer des conflits avec des enseignants et des parents de leur âge ou plus âgés.

Dans la catégorie *Tâches administratives*, le sentiment d'efficacité perçu du groupe des DÉ6+ est, en moyenne, plus élevé que celui du groupe des FDDÉ5- pour les items « Appliquer les procédures de fonctionnement et les politiques » et « Rédiger le rapport annuel de reddition de comptes de mon école ». Ce qui corrobore les résultats de l'étude de Lovell (2009) qui constate une différence selon le nombre d'années d'expérience à la direction quant aux capacités de gestion d'une école. Aussi, nous pouvons prétendre que plus une direction d'école a vécu d'expériences positives, plus elle a le sentiment d'avoir les capacités de mener à bien les tâches administratives, ce qui rejoint la théorie de Bandura (1977) quant aux processus d'expériences antérieures et vicariantes.

Nous observons deux tendances pour les deux prochaines catégories. Dans la catégorie *Changement et innovation*, à partir des moyennes, le SÉP perçu du groupe des FDDÉ5- est plus élevé que celui du groupe des DÉ6+ pour l'item « Proposer des innovations pédagogiques aux enseignants ». Ici, nous pouvons établir un certain lien avec l'étude de Causey (2010) qui montre que le SÉP à l'utilisation des TIC diminue avec l'âge des leaders scolaires. En fait, nous pouvons croire que les nouvelles et les futures directions d'école sont plus jeunes en âge que les directions plus expérimentées.

Dans la catégorie *Sentiment d'appartenance*, les moyennes de chaque groupe indiquent que le sentiment d'efficacité perçu du groupe des FDDÉ5- est plus élevé que celui du groupe des DÉ6+ pour l'item « Souligner les réalisations des enseignants ». Ce qui est très encourageant, car selon les résultats de l'étude de Davis (2000), les nouvelles directions d'école vivent une certaine difficulté à communiquer de manière à créer des relations positives avec les enseignants, voire une difficulté à fonder une bonne relation d'entraide entre enseignants.

En ce qui concerne les groupes de participants selon le genre, soit les femmes FDDÉ5-, les hommes FDDÉ5-, les femmes DÉ6+ et les hommes DÉ6+, nous retrouvons des différences significatives pour certains items dans la section Promotion du français ou de la construction identitaire et dans deux catégories de compétences générales. Pour quatre items de la section Promotion du français ou de la construction identitaire, en moyenne, les femmes du groupe des DÉ6+ ont un sentiment d'efficacité plus élevé que les hommes du groupe des FDDÉ5-. Pour ces quatre items, l'effet du genre plutôt que l'effet de l'expérience semble expliquer l'origine de la différence significative. Ces quatre items sont : « Vous avez les connaissances nécessaires pour promouvoir le français dans votre école »; « Vous avez les compétences nécessaires pour promouvoir le français dans votre école »; « Vous avez les compétences pour communiquer avec les parents pour faire la promotion du français ou la construction identitaire »; « Vous êtes à l'aise avec l'application de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* ». Ces données sont intéressantes, car elles confirment la théorie de Bandura (2007) en ce qui concerne la nécessité chez les femmes de posséder un solide SÉP pour mener une carrière non traditionnelle. Par contre, nos résultats ne concordent pas tout à fait avec ceux obtenus par Héon et al. (2007), qui stipulent que le leadership en milieu francophone minoritaire serait plus représentatif des hommes alors que la sensibilité éthique et la sollicitude envers les jeunes qui ne parlent pas le français à la maison serait plus représentatif des femmes qui ont moins de cinq années d'expérience en gestion.

En ce qui a trait aux compétences générales, à la catégorie *Supervision pédagogique*, pour l'item « Appliquer les méthodes d'évaluation du personnel enseignant », les femmes du groupe des DÉ6+ ont en moyenne un sentiment d'efficacité perçue plus élevé que les hommes du groupe des FDDÉ5-. Pour cet item, nous croyons que l'effet de l'expérience plutôt que l'effet du genre explique l'origine de la différence significative, ce qui a d'ailleurs été démontré précédemment. Nos résultats ne peuvent corroborer ceux de Bouchamma (2006), qui suggère que le sentiment d'efficacité personnelle lié à la supervision des enseignants est davantage senti chez les femmes. Enfin, pour l'item « Intégrer le service de garde à la vie de l'école » de la catégorie *Sentiment d'appartenance*, en moyenne les femmes du groupe des DÉ6+ ont un sentiment d'efficacité perçue plus élevé que les hommes du groupe des DÉ6+. Nous n'avons trouvé aucune étude abordant ce sujet.

Conclusion

Les résultats de notre incitent à nous attarder à deux aspects en particulier. Premièrement, comment expliquer les moyennes très élevées (plus de 4 sur 5) chez les deux groupes de directions d'école pour la majorité des items évalués? Bien que 50% de nos répondants possèdent un diplôme d'études supérieures, ceux-ci ont-ils surévalué leurs compétences? Selon la théorie de Bandura (1977), les croyances d'un individu en sa capacité de réaliser différentes tâches seraient aussi importantes que sa compétence réelle, ce qui laisse présager que le SÉP positif des FDDÉ5- et des DÉ6+ quant à leurs compétences les aiderait à être plus compétentes dans la réalité. Par ailleurs, nous pensons que les FDDÉ5-, même si elles possèdent peu d'années d'expérience, auraient bénéficié de modèles efficaces (expériences vicariantes) et d'encouragement lors de leur pratique d'enseignement ou lors de leur formation. En effet, en période de renouvellement massif des directions, plusieurs formations adaptées à leurs besoins sont offertes par leur association, leur conseil scolaire ou le gouvernement, tels que du mentorat, des séminaires, etc. (IsaBelle et al. 2008). Les universités adaptent de plus en plus leurs programmes en administration scolaire afin de collaborer davantage avec le milieu scolaire (Corriveau & Boyer, 2007). Nous émettons aussi l'hypothèse que les répondants ont peut-être surévalué leurs compétences réelles malgré un fort SÉP qui les aiderait à améliorer leurs compétences (Bandura, 2007). Plusieurs études ont montré que nous éprouvons de la difficulté à évaluer à leur juste valeur nos habiletés (Colthart et al., 2008). Ainsi, d'éventuelles recherches en milieu VLC permettant d'évaluer à la fois par l'observation et l'auto-observation les compétences des directions et futures directions permettraient d'apporter un second regard sur celles-ci.

Deuxièmement, nos résultats nous permettent de cibler les domaines de formation pouvant aider les directions et les futures directions là où leur performance est moins élevée (moyenne inférieure à 4 sur 5). Ainsi, les catégories *Changement et innovation*, *Sentiment d'appartenance*, *Tâches administratives* de même que *Pratiques et conduites* devraient orienter les formations. À la lumière des résultats comparant les FDDÉ5- et les DÉ6+, tout nous indique que des formations sur des catégories spécifiques telles *Gestion des ressources humaines*; *Supervision pédagogique* et *Tâches administratives* doivent être offertes pour mieux aider les futures et nouvelles directions d'école (FDDÉ5-) à bien gérer leur école. Quant aux DÉ6+, les formations devraient être axées sur les catégories *Changement et innovation* ainsi que *Sentiment d'appartenance*. De surcroît, il semble pertinent de

proposer aux hommes, plutôt qu'aux femmes, des formations touchant les catégories *Promotion du français ou de la construction identitaire* ainsi que *Sentiment d'appartenance*.

Enfin, bien que notre recherche n'ait pas abordé la compétence des directions d'école pour la gestion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse afin de permettre l'inclusion et la réussite scolaire de tous les élèves, il demeure que cette compétence est mise en exergue par de plus en plus d'études récentes (Billot et al., 2007; Toussaint, 2010). D'ailleurs, cette habileté apparaît dans les listes de compétences pour le personnel des écoles de langue française en Ontario : diversité des langues et cultures (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2011). Conséquemment, nous concluons que d'autres études sur les compétences des directions d'école en milieu VLC doivent être menées afin de suivre le flux des changements sociaux.

Références

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (2e édition)*. Paris, France : Éditions De Boeck Université.
- Ben Jaafar, S., & Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(2), 207–227.
- Billot, J., Goddard, J. T., & Cranston, N. (2007). How principals manage ethnocultural diversity: Learning from three countries. *ISEA*, 35(2), 3–19.
- Blouin, P. (2008). *Profil des directeurs d'écoles primaires et secondaires au Canada : Premiers résultats de l'Enquête auprès des directeurs d'école de 2004–2005*. Statistique Canada : Centre de la statistique de l'éducation. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2006002/9249-fra.htm>
- Bouchamma, Y. (2004, automne). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et francophonie*, 32(2), 62–78.

- Bouchamma, Y. (2006). School principals' perceptions of personal and professional efficacy with regards to teacher supervision in New Brunswick. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 17(2), 9–23.
- Bouchamma, Y., David, M., & St-Germain, M. (2005). Leadership et stress en milieu minoritaire francophone. *McGill Journal of Education*, 40(2), 285–303.
- Brien, K., & Williams, R. (2008, mai). *School districts as professional learning communities: Development of two district-level assessment instruments*. Communication présentée au Congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Vancouver, C.-B.
- Causey, I. A. (2011). *School leaders' effect on technology* (Thèse de doctorat inédite). University of Southern Mississippi.
- Colthart, I., Bagnall, G., Evans, A., Allbutt, H., Haig, A., Illing, J., & McKinstry, B. (2008). The effectiveness of self-assessment on the identification of learner needs, learner activity, and impact on clinical practice: BEME Guide no. 10. *Medical Teacher*, 30, 124–145.
- Conrad, T. L., & Rosser, V. J. (2007). Examining the satisfaction of educational leaders and their intent to pursue career advancement in public school administration. *Journal of School Leadership*, 17(5), 570–600.
- Corriveau, L., & Boyer, M. (2007). *Recherche-formation : développement professionnel d'une équipe de direction d'une école secondaire au regard de la collaboration dans son milieu*. Communication présentée au 75e congrès de l'ACFAS 2007, Trois-Rivières, QC.
- Coutts, J. D. (1997). Why principals fail: Are national professional standards valid measures of principal performance? *ERS Spectrum*, 15(4), 20–24.
- Davis, S. H. (2000). Why principals lose their jobs: Comparing the perceptions of principals and superintendents. *Journal of School Leadership*, 10(1), 40–68.
- Dietrich, A. (2005). La compétence ou la fabrication du management. Dans P. Gilbert, F. Guérin & F. Pigeys (dir.), *Organisations et comportements* (pp. 245–270). Paris, France : Dunod.

- Fortin, R. (2006, mai). *L'Insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*. Résumé repéré à <http://www.fqde.qc.ca/documents/AbregeVersPaysage.pdf>
- Gibeau, M. (2011). *Becoming an assistant principal: negotiating identities between teaching and educational leadership*. (Thèse de doctorat inédite). Edmonton, Alberta : University of Alberta.
- Héon, L., Lapointe, C., & Langlois, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. *Recherches féministes*, 20(1), 83–99.
- Hertting, M. (2008, juin). Are we supporting new principals? *American School Board Journal*, 195(6), 36–37.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium ISLLC (1996, 2008, 2010). *Standards for School Leaders*. Repéré à <http://dese.mo.gov/divteachqual/leadership/isllc/>
- IsaBelle, C., Bouchamma, Y., Lapointe, C., Langlois, L., Clarke, P., & Leurebourg, R. (2008, juin). *Gestionnaires francophones : Quelles compétences pour gérer une école en changement?* Communication présentée au Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Vancouver, Canada.
- IsaBelle, C., Desjardins, F., & Bofily, F. (2012) Utilisation des TIC : sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école franco-canadienne. *Questions vives, Recherches en éducation*, 7, (17) : numéro spécial : Des usages des TIC à la certification des compétences numériques : quels processus de formation et de validation ? Repéré à <http://questionsvives.revues.org/1031>
- IsaBelle, C., & Lapointe, C. (2003). Start at the top: Successfully integrating information and communication technologies in schools by training principals. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(2), 123–137.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois & C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (pp. 49–57). Montréal, QC : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Leclerc, M., Moreau, A. C., & Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : Implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1–27.

- Levine, A. (2005). Educating school leaders. Repéré à <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>
- Lovell, C. W. (2009). *Principal efficacy: An investigation of school principals' sense of efficacy and indicators of school effectiveness* (Thèse de doctorat inédite). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI 3396135)
- McCown, C., Arnold, M., Miles, D., & Hargadine, K. (2000). Why principals succeed: Comparing principal performance to national professional standards. *ERS Spectrum, 18*, 14–19.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO]. (2011). *Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario – Guide d'utilisation*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fr/amenagement/teacher.html>
- OCDE (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Vol. 1: Politiques et pratiques*. (ISBN : 978-92-64-04472-2). Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/prescolaireetscolaire/44374906.pdf>
- Poirel, E. (2009). *Le stress professionnel des directions d'école au Québec : Sources du stress, vécu émotionnel et ajustements* (Thèse de doctorat inédite). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI NR60330).
- Rammer, R. A. (2007). Call to action for superintendents: Change the way you hire principals. *The Journal of Educational Research, 101*(2), 67–76.
- Toussaint, P. (2010). *Diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO : McREL.
- Weatherall, L. (2011). *Le leadership en milieu minoritaire franco-canadien : l'apport du dispositif VeltIC* (maîtrise, Université d'Ottawa, Ontario). Repéré à <http://www.ruor.uottawa.ca/en/handle/10393/20187>

- Williams, R. (2010). *Principals' perceptions of the knowledge, skills, and attributes (KSAs) of effective school leaders* (Thèse de doctorat inédite). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI 3438262).
- Yu, C., & Durrington, V. A. (2006). Technology standards for school administrators: An analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to perform the standards. *NASSP Bulletin*, 90(4), 301–317.